CASA Y JARDÍN: COMPLEJAS RELACIONES ENTRE EL NIVEL INICIAL Y LAS FAMILIAS.

Siede, Isabelino A. la ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2015.

INDICE
PROLOGO
INTRODUCCIÓN Y AGRADECIMIENTOS
Capítulo 1. Lo que llamamos familia.
Capítulo 2. Miradas sobre las familias en las tradiciones del Nivel Inicial.
Capítulo 3. Tensiones actuales entre familias y jardines.
Capítulo 4. Dentro y fuera del jardín.
Capítulo 5. Tratos, contratos y sustrato.
Capítulo 6. Las reglas del juego.
Capítulo 7. La diversidad como problema.
Capítulo 8. El riesgo de las buenas intenciones.
Capítulo 9. Senderos abiertos entre familias y jardines.
Bibliografía

CAPÍTULO 3. TENSIONES ACTUALES ENTRE FAMILIAS Y JARDINES

Durante el último tercio del siglo XX, al compás de políticas económicas y sociales que propiciaron una creciente fragmentación y la expulsión desembozada de vastos sectores del mundo del trabajo. La sociedad argentina quedó segmentada en territorios diferenciales. Murallas más o menos sutiles.se alzaron entre los clientes de la exclusividad y los que padecen diferentes formas de exclusión. No sólo aumentó la brecha de ingresos y condiciones de vida entre los más y los menos favorecidos, sino que en cada barrio o localidad se instalaron barreras para impedir intercambios y evitar "contactos indeseables". Aquella sociedad caracterizada pocas décadas atrás por su alta cohesión y escasas reticencias ante la socialidad comunitaria, fue virando con el cambio de siglo hacia un modo de vida sesgado por las inseguridades y los recelos mutuos.

La segmentación social se ha traducido, simultáneamente, en una creciente fragmentación de las instituciones educativas. Según Santillán, "desde distintos trabajos de investigación se viene planteando cómo en las últimas décadas, junto con los procesos de pauperización y fragmentación social, se han producido diferenciaciones importantes entre las escuelas, que se juegan a nivel de las representaciones. La instalación en el sentido común de discursos ligados con el neoliberalismo puso a las escuelas en situación de competencia y a las familias como 'usuarios' que evalúan la 'oferta' que la institución les propone" (Santillán, 2010:8-9). Las familias pudientes buscan y encuentran escuelas que se les parecen, donde pretenden dar continuidad a sus criterios de crianza y encontrarse con otras familias que se les asemejen bastante o, en todo caso, que estén algún peldaño socioeconómico más arriba, con la expectativa de aproximarse a ellas a través de la experiencia escolar compartida. Las familias de sectores populares tienen menor margen de maniobra y suelen aceptar la escuela que les toca, aunque algunos tratan de resolver con participación activa lo que el Estado ha dejado de ofrecer en condiciones igualitarias. Paradójicamente, el discurso pedagógico ha vindicado enfáticamente el valor de la diversidad al mismo tiempo que los grupos escolares se han ido tornando cada vez más homogéneos, al menos en términos de clase.

La diversidad, tan mentada en carteleras y actos escolares, suele quedar reducida a las diferencias que existen entre la inserción social del equipo docente y la del alumnado. En escuelas de élite, las miradas docentes se asombran ante la abundancia material y el contraste entre la cotidianeidad de sus alumnos y lo que pueden ofrecer a sus propios hijos. En escuelas de sectores populares, afloran juicios de asombro (y también de desprecio) hacia modos de agrupación familiar, crianza, cuidado y resolución de necesidades cotidianas que no se asemejan a los parámetros de clase media. Frecuentemente, cuando

a la pobreza se le suma la extranjería y la condición de inmigrante reciente, el asombro se transforma en descalificación lisa y llana. Obviamente, estas apreciaciones no emergen en el discurso público de las instituciones, sino que se cuelan en los comentarios privados y en mecanismos medianamente sutiles de relegamiento de las familias consideradas "indeseables"[1]. Desde las escuelas de élite, a veces se mira con sorna y conmiseración la discriminación que ocurre en esos ámbitos, de la que ellas se salvaguardan porque las murallas de acceso a su establecimiento facilitan la tarea e impiden el contacto con las desigualdades.

Como contrapartida, abundan las experiencias que exploran nuevas alternativas de interacción entre los jardines y las familias. Generalmente a tientas, con menos teorización que voluntad y más tozudez que garantías de éxito, numerosos equipos docentes buscan renovar las modalidades de relación. Bajo el liderazgo de directoras convencidas de su tarea o, a veces, a contrapelo de las autoridades, algunos jardines dan cuenta de exploraciones potentes. Es tan cierto que existe discriminación en los ámbitos

educativos como que se libra en ellos una batalla constante por la inclusión y la igualdad. No todas las instituciones ni los equipos docentes trabajan en la misma dirección y los calificativos que engloban al conjunto suelen ser tan injustos con unos como con otros, lo cual desgasta especialmente a quienes apuestan a la transformación del sistema educativo desde sus entrañas.

Los casos resonantes

Ese esfuerzo anónimo y sostenido no siempre encuentra eco y reconocimiento en la sociedad, periódicamente sorprendida por casos resonantes que parecen reflejar un estado de situación, cuando sólo son emergentes escandalosos de algunos problemas relevantes con los cuales los jardines vienen lidiando denodadamente. La rutilancia de esos casos contribuye a la banalización de los problemas y la pervivencia de representaciones descalificatorias de la tarea docente en una opinión pública a veces demasiado perezosa para sopesar argumentos y exigir la validación de juicios lapidarios.

Uno de esos casos estalló en marzo de 1997, a raíz de la denuncia de algunas docentes de la guardería privada 'Jardín de Ana", en la ciudad de Buenos Aires, quienes adujeron que su directora golpeaba e insultaba a los chicos cuando lloraban y cuando no querían comer[2]. A raíz de esta denuncia, motivada por conflictos de índole laboral, un grupo de padres atacó a golpes a la directora y replicó la denuncia, argumentando que las docentes habían sido cómplices de todo lo ocurrido. Aseguraron a los medios que sus hijos solían volver a casa con moretones y mordeduras. Durante varios días, los medios de comunicación describieron los maltratos físicos y psíquicos que habían sufrido los chicos, al mismo tiempo que circulaban diferentes opiniones sobre lo sucedido. Algunas voces enfatizaban que esos desbordes sólo podían ocurrir en instituciones privadas, ante la ausencia de contralores públicos. Otros expresaban su indignación porque las docentes habían cuidado durante varios meses la continuidad laboral en desmedro de su responsabilidad ética ante los niños. Más allá de esos matices, el caso instaló algunas presunciones maliciosas sobre lo que pasaba dentro de las salas y durante un buen tiempo todas las instituciones percibían la reticencia con que se miraba a los jardines. Se iniciaba un "estado de sospecha" que se extendería durante los años siguientes. Más reciente es el caso del jardín "Tribilín", en el partido bonaerense de San Isidro, al cual concurrían niños entre 45 días y tres años hasta que estalló el escándalo en febrero de 2013. Preocupado por ciertas perturbaciones de su hija, un padre escondió un grabador en su mochila. Al recibirla de regreso, comprobó que durante cuatro horas y media se oían gritos

[1] Para ahondar en este análisis, es muy recomendable el trabajo de Neufeld y Thisted (1999). En este mismo libro, algunos testimonios que ofrecemos más adelante dan cuenta de esos comentarios "subterráneos"

[2] Entre otras notas de la época, se puede ver: Ver: http://www.lanacion.com.ar/1551987-asi-maltrataban-a-los-chicos-del-jardin-tribilin y http://sanisidro.clarin.com/ciudad/Psicologos-entrevistan-nenes-Jardin-Tribilin_0_868713130.html.

destemplados de una de las maestras y llantos de los niños ante algunos ruidos que podrían ser golpes. La Justicia intervino y tomó testimonio de los niños involucrados, pero mucho más resonante fue la repercusión mediática sobre el gesto familiar de controlar a las docentes a través de mecanismos informales de detección de abusos. En muchos jardines, las docentes se sintieron tan indignadas ante el caso como compelidas a justificar su propia tarea delante de las familias, temerosas de que los padres retiraran su confianza.

Estos casos no representan lo que ocurre efectivamente en la enorme mayoría de las salas del Nivel Inicial, pero tienen el peso simbólico de activar temores atávicos sobre la delegación de la crianza en manos de personas extrañas. Pocos días después de que estallara el escándalo del jardín "Tribilín" un legislador cordobés propuso la colocación de videocámaras en jardines de infantes y geriátricos de toda la provincia, para que los familiares de niños y ancianos pudieran controlar, a través de internet, el trato que ellos reciben en esas instituciones. A pesar de los reclamos de docentes y directivos, la norma fue aprobada poco después. La decisión recrea el antiguo modelo del panóptico, propuesto por Jeremy Bentham para las cárceles en el siglo XIX, ahora potenciado por la multiplicación de las ventanas de visualización. En esta expectativa de contralor total, familias y escuelas quiebran sus lazos de confianza y los reemplazan por instrumentos de persecución.

Tensiones entre familias y jardines

Ambos polos de la relación se tensionan y se miran con recelo. Como contrapartida a las sospechas antes descriptas, para gran parte de los actuales equipos docentes, "las familias" son consideradas el principal problema de su trabajo, desplazando las quejas anteriores sobre "el sistema" o "las condiciones". La interacción en el mundo adulto parece ser mayor fuente de fricciones, malestares y desazones que la tarea cotidiana con los niños. La relación entre los jardines y las familias ha comenzado a llagarse, a deslizarse hacia la ruptura de acuerdos básicos y fundantes, a transformarse en fuente de angustias, sospechas y delaciones. En tal sentido, podemos identificar cinco grupos de tensiones habituales, que describimos a continuación: en torno a la confianza, en torno a la autoridad, en torno a la legitimidad, en torno a la comunicación y en torno a la cooperación.

Las relaciones actuales entre familias y jardines registran *tensiones en tomo a la confianza,* principalmente en la mirada de los padres hacia los docentes, por la imposibilidad de controlar lo que ellos hacen o dejan de hacer cuando los niños quedan a su cargo. La confianza es un requisito indispensable de la delegación que da inicio al proceso educativo formal. Laurence Cornú plantea que "la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro" (Cornú, 1999: 19[3]), es decir, es una apuesta sobre lo desconocido a partir de unos pocos rasgos conocidos. Cuando un grupo familiar inscribe a sus niños en un jardín, suele tener muy poca información: el prestigio institucional, las referencias de otros padres, la experiencia con hijos anteriores, etc. Desde dentro de las instituciones, es fácil ver que esos indicios son bastante precarios, pues los equipos docentes cambian con cierta asiduidad y, por otra parte, lo que unos padres han visto de bueno en la escuela no necesariamente lo será para otros. Sobre esa base un tanto enclenque ha de posarse la confianza de las familias hacia las instituciones: precisamente ha de confiar porque no tiene medios de comprobación certera. Se trata de un componente inscripto en la relación ética entre sujetos que se reconocen íntegros y, por eso mismo, pueden considerar que el otro ofrece lo mejor de sí en el desempeño de su rol. La confianza implica la renuncia al propio poder, no sólo como delegación para que otro haga lo que uno quiere, sino como aceptación de que el otro hará cosas que tal vez no me gusten pero que son legítimas y necesarias en el proceso formativo de niñas y niños. De algún modo, la confianza en la escuela implica renunciar, en el caso de los padres, a sentirse dueños de sus hijos. Sin embargo, casos como el "Jardín

[3] Se trata, en realidad, de una frase original de Georg Simmel, que Cornú ha recreado y analizado en profundidad en relación con los procesos educativos.

de Ana" y "Tribilin" dan cuenta de la endeblez que sustenta la confianza y activan las sospechas y remordimientos de los grupos familiares, a través de preguntas que no encuentran respuesta satisfactoria: "¿estamos seguros de que allí los tratan bien...?" Por otra parte, la desconfianza de los docentes hacia los grupos familiares también circula fluida y calladamente en las instituciones, cuando se sospecha que los adultos no asumen la responsabilidad que les cabe en la crianza y manutención de sus hijos. Este segundo sentido de la desconfianza opera, usualmente, como soporte de las excusas que cada docente aduce ante problemas en su trabajo "si los padres no acompañan...".

En este clima de recelos mutuos, la confianza es reemplazada por la desconfianza recíproca y el pedido de razones para volver a confiar. ¿Es posible recrear la confianza? ¿Sólo una enorme ingenuidad permite sostener la confianza, contra la tentación racional hacia la desconfianza entre familias y jardines? Lo que la confianza posibilita y sostiene es lo mismo que la desconfianza impide y traba: el funcionamiento fluido de la vida escolar de niñas y niños.

Las *tensiones en torno a la autoridad tienen* rasgos cercanos a los que mencionamos recién sobre la confianza, en tanto anidan en las sospechas de unos sobre otros, pero no ya en su integridad tica, sino en sus capacidades técnicas. Es frecuente escuchar que los docentes antes tenían mayor autoridad sobre los padres. Aunque se trate de un juicio bastante difícil de corroborar, es factible atribuirlo a la escasa variedad de voces que operaban sobre la crianza poco tiempo atrás. En general, los padres primerizos buscaban orientación en sus progenitores, en el médico pediatra y en los maestros. Podía haber diferencias entre estos últimos y los abuelos de los chicos, ante lo cual el saber académico solía triunfar ante los saberes prácticos (sobre todo en tiempos de ruptura intergeneracional, como fueron buena parte de los años ‘50, '60 y '70). Hoy, en cambio, las voces que analizan y orientan la crianza se han multiplicado enormemente, a través de medios masivos de comunicación, redes sociales y nuevos focos de sabiduría no necesariamente avalados desde las instituciones formales. Ante cada situación de crianza (alimentación, vacunas, hábitos, etc.) existen pluralidad de enfoques médicos, variedad de posiciones entre los docentes y un amplio abanico de opciones alternativas. ¿Por qué las familias habrían de reconocerles autoridad a los jardines entre tanta maraña de recomendaciones? Por el contrario, en -muchos casos los padres descreen de la autoridad del maestro y sospechan que su formación no ha sido demasiado provechosa. "En la dimensión micropolítica del aula, la crisis del dispositivo logra poner de manifiesto que la pérdida de legitimidad deja al docente o a la docente desprovistos de la autoridad que se había encarnado en ellos por delegación de la familia. De este modo, el maestro o la maestra no adquieren su localización en el lugar del saber como un derecho adscripto, sino como resultado de los logros cotidianos que cada día pueden y saben conseguir" (Narodowski y Carriego, 2006:16). Decae la autoridad entendida como creencia en la capacidad del otro para intervenir en las cuestiones de las que es responsable. Y esto no ocurre sólo de las familias hacia la escuela, sino también en sentido inverso, cuando los docentes ponen en duda las condiciones de los grupos familiares para criar a los niños, ante padres demasiado jóvenes, demasiado viejos, demasiado pobres, demasiado ricos, demasiado ocupados, demasiado desocupados... la sospecha es mayor cuanto más lejana sea la inserción social de los docentes a la de los grupos familiares: si los padres, además de pobres, jóvenes y desocupados, son extranjeros, hablan otra lengua y tienen otras costumbres y creencias, les resultará más difícil que la escuela les reconozca autoridad sobre sus propios hijos. Las tensiones en torno a la autoridad no necesariamente traban el funcionamiento cotidiano del jardín, sino que quiebran las expectativas de futuro, es decir, las ilusiones que orientan y acompañan el pasaje de niñas y niños por el sistema formativo escolar: las familias esperan menos, creen menos, apuestan menos y, frecuentemente, eso conlleva que se comprometan menos en el acompañamiento.

En tercer lugar, si la autoridad alude a la creencia en la capacidad del otro para intervenir en las cuestiones de las que es responsable, las *tensiones en torno a la legitimidad* remiten a la delimitación de esas cuestiones. Es frecuente que, en el análisis de la autoridad, la legitimidad se ligue con su origen y fundamento, mientras que aquí nos interesa apelar a esta categoría para analizar el territorio o la jurisdicción de las familias y los jardines en relación con los niños: ¿De qué es legítimo que se ocupe el jardín? ¿De lo mismo que las familias? ¿Hasta dónde debería llegar la potestad de los padres? ¿Hasta el límite que imponen la voluntad y las elecciones de los hijos? En este aspecto, la situación del Nivel Inicial difiere considerablemente de lo que ocurre en otros niveles, progresivamente más dedicados a lo académico y menos inmiscuidos en el ámbito privado del hogar, algo que en la primera infancia no es fácil de demarcar. La crianza transita por territorios controvertidos como las creencias religiosas, las emociones, el cuidado de los cuerpos, entre muchos otros. Con frecuencia, los disensos en torno a estos temas son vistos como defectos de la otra parte o desviación de sus responsabilidades, antes que como rasgo de diversidad legítima o como deslinde de campos de legitimidad entre las familias y el ámbito público escolar. Interpelan esas legitimidades tanto los avances del jardín sobre los ámbitos de decisión de las familias como la renuencia a asumir tareas que las familias consideran que deberían abordarse desde el jardín. Estas tensiones se expresan en sorpresa y desencanto ante situaciones cotidianas en las que el sentido común de una parte daba por descontado que el territorio de legitimidades establecía cierto límite y la otra parte consideraba obvio que la demarcación era diferente.

Otro grupo de situaciones cotidianas pueden considerarse *tensiones en torno a la comunicación*. Estas son, quizá, las tensiones más fácilmente conocidas y a las cuales se asigna un enorme potencial, como si todos los problemas de la relación entre las familias y los jardines se fueran a resolver en cuanto se logra adecuación y eficacia de los canales y las modalidades de comunicación en una y otra dirección. Aunque difícilmente se pueda apoyar tal expectativa, es cierto que mejorar la comunicación es un vehículo útil para avanzar en la resolución de las demás tensiones y, a veces, no es tan difícil de lograr como otras transformaciones. En tiempos recientes, los canales y las modalidades de comunicación se han multiplicado y cada vez hay más alternativas de enviar mensajes en una u otra dirección. Sin embargo, esa conexión permanente con variedad de canales conlleva que se le preste menos atención a cada uno de ellos y la proliferación de voces que cada cual oye de modo constante implica que se desdibuje lo que, desde uno de los polos de la comunicación, se considera importante. Cada vez con mayor frecuencia, los jardines apelan a cuadernos de comunicación, carteleras y notas en sobre cerrado, enriquecidas con mails, mensajes de texto, celulares o mensajes grabados en la memoria de artefacto domésticos. Del otro lado, no siempre las familias revisan todos los canales por los cuales la escuela busca comunicarse con ellas y como contrapartida, recurren a alternativas que descalabran el funcionamiento institucional. En definitiva, mayor conexión no implica mejor comunicación y, por el contrario, puede incrementar las oportunidades de malentendidos y desencuentros entre docentes y grupos familiares.

Finalmente, es conveniente mencionar las *tensiones en torno a la cooperación,* que surgen una vez que ambos polos de la relación aceptan operar solidariamente, sin desmerecer las diferencias sino valorándolas como potencialidades diferenciales. En ese punto, no siempre es sencillo lograr la articulación de la potencia de cada organización en la consecución de propósitos compartidos. Frente a las miradas ingenuas sobre la cooperación como camino sencillo y amigable, las experiencias institucionales muestran que las habilidades y actitudes necesarias para cooperar con eficacia son bastante infrecuentes en una sociedad atravesada por lógicas exageradamente individualistas y competitivas. La cooperación institucional requiere costosos aprendizajes colectivos cuya conquista conlleva momentos de tensión y aspectos de mayor fricción. Ante las primeras fallas, una y otra parte pueden retirar su apoyo

y renunciar a la búsqueda de alternativas, por lo que luego perduran en las instituciones las imágenes de antiguos fracasos: "una vez lo intentamos y no funcionó".

Estas tensiones no agotan la complejidad de las relaciones entre familias y jardines, pero nos permiten focalizar lo que podemos abordar y pensar en términos genéricos, aun cuando sepamos que cada institución y cada contexto social tienen sus propios matices y rasgos peculiares. Confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación son categorías complejas y admiten numerosas articulaciones y solapamientos. El deslinde que proponemos aquí tiene el carácter operativo de permitirnos reflexionar sobre una problemática que tiene diferentes estratos.

La mirada de los directivos

Buena parte de estas tensiones afectan de modo preponderante a los equipos directivos, en parte por derivación de docentes que reniegan de sus responsabilidades, pero en parte también porque son los directivos quienes tienen a su cargo la orientación de las relaciones entre su instituto y la comunidad. La mirada de los directivos alcanza horizontes más lejanos que los que puede apreciar un docente desde la tarea de la sala. Más que ver este rasgo como un defecto de alguno de los estamentos docentes, cabe considerarlo un atributo diferencial que, convenientemente articulado, mejora el funcionamiento de los equipos docentes: es valioso que docentes y directivos miren aspectos distintos, actúen en niveles diferentes y tengan en cuenta perspectivas de variado plazo.

En la cotidianidad de los jardines, es menester interpretar cuáles son las cuestiones que interpelan al directivo como *responsable directo,* cuáles invocan al directivo como *garante del trabajo de otros* y cuáles requieren del directivo como *mediador* ante diferencias de criterios, de estilos y de legitimidades. No es fácil deslindar esas responsabilidades y, más allá de algunas precisiones concernidas en la legislación escolar, sólo la experiencia institucional va estableciendo distinciones más claras y los contornos efectivos de cada cargo. Esa discriminación de responsabilidades consume buena parte del aprendizaje de cada directivo durante el desempeño de su rol y agota raudamente a quienes no lo logran.

A la hora de analizar cómo se resuelven las tensiones cotidianas entre familias y jardines, apelamos, entonces, al saber experiencial de directoras que ejercen en instituciones muy variadas. No las escogimos como "modelo" a seguir, sino como representantes de búsquedas amplias y frecuentemente contradictorias en su desempeño, sobre el resbaladizo escenario de la sociedad argentina actual. Frecuentemente las directoras actúan allí donde otros enarbolan su derecho de suspender el juicio o resuelven sin demora lo que otros necesitan pensar pausadamente. Se trata de colegas que trabajan en contextos muy disímiles y, por eso mismo, se ven afectadas de modos muy variados por las tensiones que antes describimos entre familias y jardines:

Nancy dirige un jardín público de la zona oeste del Gran Buenos Aires. Recibe niños y niñas de sectores populares, que confían en la escuela pública y agradecen su presencia en la zona, pero no siempre saben cómo acompañar la experiencia cotidiana de Nivel Inicial. *Según Nancy,* hay familias de todo tipo. "Hay gente clase trabajadora, humilde, hay gente que viene de países limítrofes, mucha gente de Paraguay en la zona. Hay como un asentamiento que directamente vienen a vivir ahí. Dentro del jardín hay muchas familias paraguayas y chicos que nacieron en Paraguay. Tengo una nena que hasta junio estaba yendo a un jardín en Paraguay y ahora en julio empezó en nuestro jardín". Su proyecto de articulación con la escuela primaria tiene que ver con la lengua materna. "En casa hablan en guaraní. Que no sepan nada de castellano no, pero si manejan algunas palabras en guaraní, sí". Algunas familias tienen una inserción social más problemática, "hay gente que no trabaja, hay gente que... Por ejemplo, ayer teníamos una entrevista con una familia que la mamá no había hecho los trámites de la asignación universal por hijo, por un desinterés, por no levantarse temprano o por no ir a buscar información. Hay padres que consumen,

que se drogan, alcohólicos En ese jardín, la mayoría de las docentes no viven en esa zona y la miran con ciertos recaudos. Cuando Nancy asumió su cargo actual, encontró que la relación con las familias estaba bastante deteriorada y sólo se las llamaba para pedirles colaboración en algo que el jardín necesitaba. Rara vez sus aportes eran escuchados y atendidos. Ahora el vínculo se está transformando.

Elena es directora de un jardín público de Caleta Olivia, al norte de la provincia de Santa Cruz. En una localidad que es receptora permanente de migrantes internos y de países limítrofes, la institución que dirige reúne familias de diferentes oleadas migratorias, que no siempre se vinculan armoniosamente entre sí. El jardín forjó su identidad institucional en la lucha por tener un edificio propio, que estrenó recientemente. "Dieciséis años atrás, no había jardines en esta zona, entonces se crea el jardín en base a esa necesidad y a ese pedido. Desde que se crea el jardín, se otorga el terreno para la construcción del jardín y provisoriamente comienza a funcionar en otra escuela. Ahí estuvo dos años a la espera del edificio propio que no se hizo. Cuando comenzó la Ley Federal de Educación, el colegio necesitó ese espacio, que era el mismo pasillo de la escuela que esta acá cerca. Se había montado una especie de pared provisoria tipo durlock, donde funcionaba el jardín. Solamente dos salitas. De allí tuvieron que mudarse al subsuelo de una escuela privada y más tarde a un comedor comunitario, del otro lado de la ciudad. "Era un lugar al que había que hacerle muchas reformas porque estaba siendo ocupado en ese momento como un depósito del Consejo Provincial de educación donde se guardaba mobiliarios del hospital zonal donde había todo tipo de camillas, muebles, insumos que el hospital ya no usaba y, bueno, muy destruido porque tenía las ventanas rotas; los mismos chicos del barrio entraban, rompían, era un lugar donde los jóvenes se juntaban a hacer toda clase que cosas..., entonces requería mucha reparación. Hubo que hablar con los papás. Esto fue cerca del fin de año del año 2011". El pasaje por circunstancias tan desfavorables fue tiñendo la relación entre el jardín y las familias, que compartían la preocupación y la lucha por lograr un edificio propio: "Muchos papás por suerte nos acompañaron, que fueron los que estuvieron impulsando. Y todos los años, durante casi los quince años era el mismo pedido, la construcción del edificio para obtener igualdad de condiciones de los nenes de este jardín con todos los nenes de los otros jardines. Se construían otros jardines de hecho, y este no se construía y el terreno estaba. Así que fue una movida de los padres y los directivos. Uno no estaba pidiendo nada de otro mundo. Era un espacio, un jardín donde los nenes se pudieran desarrollar". En movilizaciones y panfleteadas por el centro de la ciudad, docentes, padres y directivos fueron forjando una cohesión que hoy sesga los vínculos cotidianos.

Inés dirigió un jardín público inserto en un barrio del conurbano bonaerense, caracterizado por su alta conflictividad social y frecuentemente estigmatizado desde los medios de comunicación. Su nombre ahuyenta a los transeúntes temerosos, porque está asociado al delito y la violencia. Sin embargo, Inés define al barrio como "una comunidad que es tan simple como hermosa por dentro". Antes de asumir el rol directivo, había trabajado en otra escuela de la zona, a la que eligió volver años más tarde. "Es una comunidad que, cuando yo la vuelvo a ver, cuando me reencuentro otra vez, estaba bastante fracturada, porque había sido muy atravesada por episodios de violencia mezclado por delincuencia por cuestiones policiales, por bandas de pibes muy jóvenes que formaban en ese momento barras como que fueron *grossas*. Los medios no colaboraban a favor, nunca, entonces estigmatizaron mucho a la comunidad de este barrio". En ese contexto de fracturas sociales, la actitud de Inés "fue empezar a ver qué pasaba con esta comunidad, que al principio parecía muy hostil, no conmigo sino internamente, la gente estaba muy puertas hacia adentro'". Un hito de cambio fue la llegada de la Gendarmería Nacional, que comenzó a patrullar la zona y, según cuenta Inés, "es como que ahí el barrio empieza a organizarse desde otro lugar, porque la gente empieza a sentirse como más segura desde adentro de la casa y también hacia afuera. Empieza a ocupar más los espacios públicos, las calles y

arman una asamblea desde el barrio para promover... Porque en un principio la Gendarmería iba a estar un tiempo y se corría la bolilla de que se iban a ir. Entonces empiezan a promover y a organizarse para reclamar que se queden porque ellos sentían que, a pesar de todo, era lo mejor que podía pasar, que estuviera alguien normatizando un poco la cosa, porque la policía estaba desdibujada, es más, no la querían. Así que ahí se arma el barrio y, con el barrio, se arman las instituciones. Se rearman, porque en realidad este es un barrio que tiene una historia de antes de la dictadura". Actualmente, las familias del barrio son inmigrantes recientes del noroeste argentino o de los países limítrofes, particularmente de Bolivia, aunque también hay familias provenientes de Paraguay, de Brasil y de Perú. Abundan las parejas parentales muy jóvenes, que "ven en el jardín un espacio importante para los hijos. Quizás no entienden demasiado si es que vienen a jugar o a aprender y uno intenta demostrar que uno aprende jugando. Pero, bueno, es un trabajo que se construye también mucho con las reuniones y con los trabajos que se puedan hacer". Hay familias ampliadas, en las que los abuelos cumplen un rol muy importante: "podés tener en algunas salas, sustituyendo a la mamá y al papá, a los abuelos porque los papás en ese tiempo están, quizás, presos. Entonces, mientras tanto, se ocupan de la crianza los abuelos. Y los abuelos en ese sentido tienen una presencia muy importante en la vida, en la dinámica del jardín. Son abuelos jóvenes y, a veces, abuelos que tienen hijos chicos también en la secundaria. Por eso también están muy cerca del jardín, a veces están más presentes que algunas mamás".

Judith dirige un jardín privado que atiende familias de ingresos medios y medio-altos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las familias eligen esa institución por su trayectoria y prestigio, por lo cual se comprometen a abonar una cuota bastante abultada, que en algunos hogares resulta liviana y en otros conlleva bastante sacrificio. Se trata de un jardín innovador, inclusivo y abierto a pluralidad de creencias y estilos de vida, en el que repercuten las tendencias de sectores pudientes y progesistas. "Es una comunidad muy interesada y preocupada por la calidad de la educación de sus hijos. Privilegian, en esta elección de educación, sobre todo los valores y la contención afectiva. Que una escuela cálida, amable, contenedora. Que lo vincular sea un valor importante. Que los chicos vengan a divertirse, a pasarla bien, a disfrutar y a aprender; pero siempre y cuando no se pierda la alegría por el aprendizaje y el disfrute. Es una comunidad que ha ido variando en los últimos tiempos, porque al principio había muchísimas familias jóvenes, primerizas, primeros matrimonios...

Hoy hay una diversidad y una mixtura bastante interesantes. A nivel de orígenes religiosos, yo diría que muchos matrimonios mixtos, no confesionales, o sea, que, si bien vienen de familias que han respetado ciertas liturgias, ciertas tradiciones, hoy por hoy da la impresión de que ellos no las mantienen, no las sostienen ya que son matrimonios mixtos o incluso matrimonios que tienen la misma religión de procedencia, pero no la practican". En los últimos años, va aumentando la edad promedio de padres y madres. Ya no reciben parejas parentales muy jóvenes y sí muchas unidas en segundas nupcias, con o sin hijos de las uniones anteriores de uno o ambos cónyuges. Suele haber, también, diferencias de edad considerables entre madre y padre, uno u otro sentido. Según describe Judith, "lo usual es que trabajen ambos padres. Tal vez las madres son más free lance, tienen trabajos que le permite abordarlos desde sus propias casas, manejan sus tiempos. Algunos tienen cargos importantes en empresas y trabajan realmente como empleados con cargos importantes o medianamente importantes". Se trata de familias pudientes, pero no del perfil de ingresos más altos: "No tenemos ni clase media aja ni clase alta. En general son padres que pueden a lo mejor renunciara otro tipo de gasto. Invierten en la educación de sus hijos prioritariamente a tener un auto, por ejemplo. Hay padres que hacen un gran esfuerzo por pagar la escuela y otros que no les resulta tan oneroso pero que tampoco les sobra. Son familias que, a pesar de tener una posibilidad económica relativamente relajada, son

solidarios a la hora de colaborar con cualquier campaña que la escuela proponga para colaborar y ser solidario alguna institución con pública, ya sea escolar o de salud. Es llamativamente interesante ver cómo los padres vienen y participan no donando cosas solamente, sino invirtiendo su tiempo en la fabricación de objetos o participando activamente". Muchos de estos adultos se manifiestan preocupados por la educación de sus hijos, pero también suelen estar hiperconectados, a través de diferentes redes sociales y dedican mucho tiempo a su vida profesional.

Nidia dirige un jardín público en Campo Gallo, en el chaco santiagueño. Durante mucho tiempo funcionó como Anexo de una escuela primaria, pero hace poco más de diez años logró independizarse como Nivel Inicial. Recibe alumnos de condición socioeconómica media a baja, aunque conserva cierta diversidad de niveles sociales: "va el chiquito que no tiene nada a compartir con el hijo del médico, pero la mayoría, los ciento ochenta chicos que tenemos nosotros de 4 y 5 años, en este jardín, es de clase media-baja". Nidia observa que "las familias han ido cambiando.

Hay muchas madres solteras. Siempre lo ha habido, pero ahora hay más. Hay padres solteros. Tengo tres casos de chicos que la mamá se ha ido a trabajar en Buenos Aires. Y ellos se han quedado con sus bebés y hace tres o cuatro años que están con ellos". Se trata de padres y madres muy jóvenes: en la sala de 4 hay mamás de "diecisiete, dieciocho, veintiuno la más grande. Pero te imaginas que tiene diecisiete ahora, hace cuatro años... Muy jóvenes, muy prematuras". Aunque se trata de una institución pública laica, ha establecido lazos de amistad con una congregación religiosa católica que trabaja en la zona. Por ser una localidad pequeña, familias y docentes se cruzan cotidianamente fuera del horario escolar y no siempre queda claro el límite entre lo laboral y la vida privada: "A pesar de que se ha incrementado la población, casi todos nos conocemos. Ellos saben dónde vivo yo. Esté o no esté trabajando igual vienen, te golpean las manos. En este año que se ha inaugurado un centro de acceso a la justicia, aquí en Campo Gallo, está un abogado, está una psicóloga y una trabajadora social. Vas y estás a tres cuadras del jardín, te cruzan, te cuentan los problemas".

Cecilia ha sido coordinadora pedagógica de un jardín de gestión social, impulsado por ocupantes e inquilinos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según su descripción, "hay responsabilidades que quedan a cargo de la organización social que tiene este jardín y otras que están a cargo del Ministerio de Educación, por ejemplo la provisión de los docentes está a cargo del Ministerio de Educación, el espacio físico es de la organización social, el proyecto político-pedagógico se hace a partir de la propuesta de la organización pero teniendo en cuenta o respetando los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de la ciudad".

Algunas organizaciones de ocupantes e inquilinos, como las de trabajadores desocupados y precarizados, surgidas en torno a la crisis institucional y social del año 2001, comenzaron a gestionar poco después este tipo de respuestas solidarias a sus necesidades educativas. Así como gestionaban cooperativamente la autoconstrucción de viviendas, "necesitaban espacios seguros donde dejar a sus niños en los momentos de reunirse, de dedicarse a la militancia, la construcción y por supuesto para trabajar y para estudiar; pero básicamente la necesidad aparece cuando ellos deben reunirse para resolver sus temas de militancia y de construcción de las viviendas y los niños andaban dando vueltas por lugares que realmente no eran seguros". Durante varios años, reunían a niños de diferentes edades a cargo de una madre rotativa en un espacio de contención y juego, hasta que una compañera de la organización, que era maestra jardinera, comenzó a intervenir en la transformación de ese espacio en una institución educativa, como otras de gestión social que se habían formado. En algunas asambleas barriales, se habían hecho relevamientos de familias que necesitaban jardines para sus hijos y las organizaciones buscaban dar respuesta a esa demanda. Durante los primeros años, el trabajo de las docentes no era

remunerado, sino que formaba parte de las tareas de militancia. Cecilia se incorporó a uno de los grupos y, cuando vio el espacio físico en el que iba a trabajar, les comentó a sus compañeros: "poner un jardín maternal acá es pedirle peras al olmo". Las condiciones iniciales eran deplorables y los recursos muy limitados. Tiempo después, al hacer un acto callejero para celebrar la inauguración del jardín, dijo: "hoy tengo que reconocer que los olmos de Villa Crespo dan peras"

Al calor de las movilizaciones políticas y la búsqueda de respuestas colectivas a los problemas de cada uno, las familias forjaron un vínculo militante con esa experiencia: "La característica de esta institución es que la pertenencia que tenía la familia en relación con la institución, yo no la volví a ver en ningún otro lugar. Los papás se ocupaban de la limpieza de la institución, había un modo de organización, digamos, se fusionaban en asambleas de familias. Semanalmente las familias se reunían en asambleas y se discutían todas las cuestiones relativas al funcionamiento del jardín, salvo las pedagógicas". Allí trabajó tres años y luego coordinó otro jardín de características similares.

Leonor es directora de una institución judía ortodoxa de Buenos Aires. El jardín forma parte de una comunidad que interactúa en múltiples actividades. Según Leonor, "hay un montonazo de actividades acá, no solo a nivel educativo, acción social, cursos para madres, encuentros con rabinos, cursos de distintas cosas". La conducción comunitaria está a cargo de una Comisión Directiva y un Rabino muy respetado por todos. Por debajo de ellos, están los directores de los diferentes niveles educativos. Leonor comenta que esa comunidad ha profundizado, en los últimos años, su inclinación religiosa, dentro de un abanico de posiciones: "el ideal es que el hombre se dedique al estudio de la Torá. Además que tenga su trabajo y todo eso, pero que tenga sus tiempos de profundización en el estudio de la Torá. Y de la mujer, en un orden de prioridades, que una mujer pueda armar su familia, es una prioridad. Después, si se suma todo lo que se pueda dar, buenísimo. También depende del tipo de jovencita. Algunas vienen con la expectativa de casarse, formar una familia y hay otras que traen expectativas de, además de eso, hacer un camino desde lo profesional". La dinámica institucional es intensa y atravesaron una profunda crisis hace pocos años, que fue "un momento de inflexión importante en nuestra institución. Después de esa crisis intensa el padre se sintió como con más derecho a opinar, con menos confianza en el jardín y con menos confianza en la mirada pedagógica". La mayor parte de las familias pertenecen a una clase media acomodada, que no padece apremios económicos. Las parejas parentales son estables, con muy bajo índice de separaciones. "La mayoría de las madres no trabaja. Hay disponibilidad, Están las que acompañan muchísimo y las que no, Lo que estamos viendo últimamente es que tenemos una demanda de salas de dieciocho meses o salas de dos doble turno", Leonor se sorprende por esta demanda, que es minoritaria pero en aumento, y comenta que una mamá le dijo, refiriéndose a su hijo: "No lo soporto más. ¿Cuándo arranca el doble turno? No lo soporto más",

Liliana dirige un jardín dc orientación católica en la localidad de Malvinas Argentinas, a pocos kilómetros de la capital de Córdoba. Una década atrás, tras la crisis de 2001, una congregación religiosa orientada a la tarea educativa, decidió abrir esta institución en uno de los barrios más pobres de los alrededores de Córdoba, con un proyecto de educación popular. "Es un proyecto muy abierto a la comunidad, muy abierto al barrio, muy abierto a otras instituciones." Fundada en un contexto de fuerte crisis social e institucional, la escuela adoptó desde su inicio un proyecto político-pedagógico de intervención comunitaria: "La escuela, más antes que ahora, empezó a tomar el papel del Estado. Entonces la escuela no es solo escuela, sino que también tiene un espacio que es lo socio-comunitario. La escuela ayudó a los vecinos a organizarse para que pidieran o reclamaran a la municipalidad lo que venía haciendo falta, lo que eran sus derechos, ¿no?". Cuando Liliana describe a los grupos familiares de la escuela, enfatiza las marcas que suscita en ellos la pobreza: "Hay algunas familias que, a lo mejor, tienen más necesidades materiales que

otras, pero quieren que sus hijos estén bien vestidos, estén limpitos, como que hay una mayor atención hacia sus hijos. Hay otras familias con necesidades materiales y que también lo dejan ver a través de sus hijos en la escuela. Y son todas de clase baja, hay muy poquitas... digamos, si tenemos esa categoría, de clase media hay muy poquititas. Son las familias que tienen un empleo en blanco o un empleo más estable. Después están las familias que viven de changas que tienen a veces trabajo, a veces no, y hay familias que no tienen trabajo, que subsisten con los planes sociales". "Las mujeres generalmente no trabajan; son amas de casa. Son familias muy numerosas... No existe la casa rancho" El jardín es la instancia de mayor interacción entre las familias y la institución: "Como los niños son chiquitos, la familia está muy presente en el jardín. Los acompañan y los van a buscar. Y después nosotros aprovechamos que se acercan para invitarlos a talleres. En los proyectos pedagógicos los hacemos partícipes. Hacemos cierres de proyectos invitando a la familia... No sólo a la mamá sino a la familia entera y hacemos verdaderas fiestas ¿no?, donde participan, la mamá, la abuela, el tío...". Los docentes, imbuidos del ideario pedagógico de Paulo Freire, sustentan

su trabajo en la vida comunitaria: "Nosotros salimos al barrio, todos los maestros, generalmente dos veces al año, visitamos a las familias y recogemos frases de ellos que para nosotros son significativas, juntamos todas esas frases, seleccionamos las que a nosotros nos parecen las más significativas de ese momento, del momento histórico actual, y entre esas frases elegimos una que es la que va a guiarnos en todos los proyectos. Por ejemplo, este año trabajamos con la frase 'educar es cuidar la vida'". Afectado por las fumigaciones de los campos cercanos al barrio, propiedad de una empresa monopólica de gran poder económico, la comunidad se movilizó con el apoyo de la escuela para reclamar por su derecho a la salud y a una vida digna, hasta lograr una intervención decisiva del Poder Judicial a su favor. "Entonces, esa frase encierra muchas otras que tienen que ver con el cuidado de la vida en el diálogo, en el trabajo, en las relaciones. Entonces son frases que nosotros sacamos de la gente, de la familia, desde ahí hay una participación indirecta en el proyecto. Hubo años que el trabajo de selección de frases lo hacíamos con la familia

Estas directoras, como muchas otras, enfrentan cotidianamente una tarea más ardua de lo que la sociedad reconoce desde las veredas. Como puede apreciarse, sus instituciones son muy diferentes entre sí, atienden comunidades dispares y resuelven problemáticas muy diversas, pero todas reconocen que el vínculo con los grupos familiares es uno de los puntos álgidos de su trabajo. En su liderazgo institucional, buscan y encuentran matices de renovación del vínculo entre los jardines y las familias. Veremos en los próximos capítulos que sus ensayos y sus miradas ofrecen ricos elementos de reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana de los jardines.

CAP. 4. DENTRO Y FUERA DEL JARDÍN

La interacción más visible entre las familias y el jardín es el momento de pasaje de niños y niñas del ámbito doméstico a la institución escolar y viceversa. El inicio de la jornada, tanto como su cierre, suelen ser momentos algo tensos y ruidosos, en los cuales se cruzan los saludos con las consultas, informaciones y recomendaciones entre uno y otro polo de la relación.La armonía general suele empañarse con algún llanto y las reticencias de quienespreferirían evitar el pasaje. En el horario de ingreso, madres y padres miran cómo son recibidos sus hijos por la institución, aunque también se distraen hablando con otros padres o se apresuran para partir pronto hacia otros compromisos. Al retirarlos, alguno escuchará los reproches de la docente por el comportamiento de su hijo o recibirá información sobre algo que sucedió durante las horas de clase.

Hay una norma que sobrevuela estos pasajes y a veces los enturbia sensiblemente: la puntualidad. En algunas instituciones más que en otras, el cumplimiento estricto del horario es motivo de fricciones y reclamos, tanto a la entrada como a la salida. Cada jardín lo

resuelve de modo particular, aunque algunas voces suponen que su posición es la única coherente y no aceptan objeciones ni admiten pensar alternativas.

El caso que vamos a analizar procede de una capacitación a docentes de Nivel Medio en la provincia de Chubut, sobre cuestiones de justicia escolar. Entre un encuentro y otro, se les pidió que cada uno produjera un relato que reflejara una escena vinculada con la justicia. Podían elegir una que hubieran vivido como docentes, como estudiantes o incluso como padres. Una de los participantes aportó este caso que, sin duda, vivió desde el grupo familiar. Aunque no faltaban situaciones conflictivas en su trabajo como docente, le pareció más urgente la discusión de una escena que vivía como madre.

@ *El horario de ingreso al jardín*

> El horario de inicio de la jornada escolar en el turno mañana es a las 9 hs. A las 8:55 hs. la portera, secretaria o maestra de turno toca el timbre que anuncia que es hora de entrar al jardín y que los niños, junto a sus docentes, deben ir formando una ronda en el patio interior para realizar el saludo inicial, el izado de la bandera y la comunicación de novedades de los niños e informaciones institucionales.
>
> Luego de pasados cinco minutos de tocado el timbre se cierra la puerta de entrada a la escuela infantil. Del lado de afuera de establecimiento se observa el malestar de los padres o familiares de los niños que tienen que esperar que vuelvan a abrir la puerta para poder entrar, luego de finalizadas las actividades del ingreso escolar. También se ven las caritas de los niños pegadas al vidrio intentando ver y escuchar algo de lo que acontece en el interior del jardín, al encontrarse privados de participar.
>
> Esta norma se implementó para que no se obstaculice el momento de intercambio y saludo colectivo con el ingreso de los, que van llegando más tarde. Y, a su vez, para que las familias no se acostumbren a dejar a los niños en el jardín luego del horario de ingreso ocasionando interrupciones en la tarea pedagógica.
>
> ¿Qué aprenden los niños que se quedan sin poder compartir el saludo inicial? ¿Por qué se les prohíbe a ellos de participar en una rutina escolar con intencionalidad pedagógica? ¿Qué se les enseña a los padres con esta norma institucional? ¿Hay que sancionar tanto a los alumnos como a los padres frente a la llegada tarde? ¿son los niños de 3 a 5 años responsables de no cumplir con el horario de ingreso escolar?

Al discutir esta y otras escenas en talleres de capacitación suelo preguntar a los participantes dónde está el problema principal del relato. Más de una vez, al iniciar la puesta en común, han dicho: "Aquí el problema son los padres". Aun cuando el relato está escrito desde el punto de vista de una madre, quienes lo leen no abandonan su perspectiva docente y endilgan la responsabilidad a quienes incumplen el horario de ingreso. Un rato más tarde, suelen reconocer que, en todo caso, la culpa no es de los niños y es a ellos a quienes se sanciona, dejándolos fuera de una actividad que debería incluirlos. A mi modo de ver, el problema principal no está en uno de los polos, sino en los modos de pensar el pasaje de uno a otro.

En la escena que analizamos, el jardín expresa una norma taxativa ante grupos familiares cuya lógica organizativa suele ser más flexible o ajustada a las condiciones de posibilidad de cada momento. El trabajo institucional con decenas o cientos de chicos se contrapone a los ritmos y las demandas del grupo familiar que atiende a uno o pocos hijos, con los cuales concerta pautas de inicio del día, que incluyen el despertar, desayunar, higienizarse, vestirse, etc. En las publicidades televisivas, las familias desayunan sonrientes y amables, sentados alrededor de una mesa y rodeados de luz natural. Los hogares verdaderos suelen ser menos armónicos y ordenados, atraviesan escenas estresantes y no siempre tienen las mejores condiciones contextuales para esos álgidos minutos matinales. A la tensión de atender a niñas y niños, usualmente los adultos le suman los preparativos para su propia jornada fuera de casa, lo que implica no olvidar nada relevante, organizar horarios, prever

la comida de diferentes miembros del grupo a lo largo del día, etc. Diez minutos pueden ser insignificantes en algunos momentos y fatales en otros, como el momento de ingreso al trabajo y a la escuela. Algo semejante ocurre al mediodía, momento en que las escenas domésticas son muy disímiles. En las grandes ciudades, el almuerzo familiar que mostraban los antiguos textos escolares parece haber quedado reducido, casi exclusivamente, a los fines de semana. El ajetreo laboral de los adultos y jóvenes que integran el grupo familiar, sesgado por las distancias y el tránsito urbano, suele determinar que cada cual almuerce donde pueda y como pueda. En otros casos, circulan por las casas diferentes miembros que sostienen el pulso de sus propias actividades, dentro de las cuales hay uno que llevará a los niños al jardín o lo preparará para que lo recoja el transporte escolar. En casi todos los casos, los minutos previos al pasaje no se caracterizan por la tranquilidad. *Inés* menciona algunos de los motivos que originan las tardanzas en el ingreso: "A la mañana hay chicos que llegan más tarde por esta cosa de que se quedaron dormidos o tuvieron que llevar, en el mismo horario, a otro hijo que vive del otro lado de Capital y después llegan más tarde". La mayoría de los y las docentes, del Nivel Inicial o de cualquier otro, podrían atestiguar que en sus hogares sucede algo semejante o, a veces, con la complejidad adicional de que sus horarios son demasiado cercanos a los de niñas y niños en edad escolar, por lo que no es fácil dejarlos en su escuela y llegar a la propia. Al revisar su propia jornada hogareña, reconocen que más de una vez hay imprevistos que alteran la rutina, que la organización doméstica a veces vira en caos cuando algo se sale de cauce o cuando alguno remolonea más de la cuenta o cuando acciones de terceros impiden el desenvolvimiento planeado.

La puntualidad es una cualidad difícil de garantizar cotidianamente y, en muchos casos, independiente de la voluntad de cada uno. Liliana comenta que los problemas de horario se dan en un grupo muy acotado de familias, que son "las más ausentes en la vida del jardín y en la vida del niño también, familias por lo general muy numerosas, donde los niños van solos a la escuela, o sea los más grandes se hacen cargo de los más chiquititos. Donde los llamás y no vienen, o en vez de ir a buscarlos al horario que corresponde, a los chicos los dejan una hora más. Pero son familias del barrio con una pobreza ya estructural. Entonces lo que ocurre en el jardín es como una consecuencia de toda una vida que ya vienen trayendo de varias generaciones". *Nidia* menciona un problema inverso al que relata la situación que analizamos: las familias que dejan a sus chicos antes de que hayan llegado los docentes dispuestos a recibirlos. El ingreso del alumnado es a las nueve y la directora llega habitualmente cuarenta y cinco 0 treinta minutos antes. Sin embargo, hay familias que, a las ocho y cuarto, ya quieren dejar a sus niños en la escuela: "venían mamás y te los dejaban". "Entonces yo le decía 'no, mamá, esperá, esperá que venga la maestra que yo he venido temprano porque tengo que abrir porque tengo que organizar un poco las salas' y ella dice 'no, no, pero yo tengo que trabajar'. Así, como sacándose las responsabilidades". Para *Leonor*, las tardanzas en el ingreso expresan la escasa valoración de las familias hacia la tarea del jardín: "está en el Nivel Inicial y, si llega un poquito más tarde, no pasa nada, qué importa". Según su mirada de la comunidad en la que trabaja, la impuntualidad se relaciona "con cierta desvalorización del trabajo en el Nivel Inicial". En talleres con docentes, no faltan voces que advierten: "los horarios no son flexibles y ellos tienen que aprender que, cuando sean adultos, el avión o el micro no los esperará hasta que lleguen a embarcar". En frases como ésta, la preocupación vira de la organización interna del jardín (como se expresa en el relato de la escena que analizamos) a la formación de hábitos y actitudes para la vida futura. Es cierto que la puntualidad es un hábito valioso, que expresa respeto por los demás y posibilita la organización de la vida social, al menos desde que la revolución industrial ató relojes a nuestras pulseras y pautó mediciones exactas a ritmos cotidianos que anteriormente se medían mucho más genéricamente con la luz del sol. Es probable que la vida adulta de quienes hoy transitan la salita de tres esté regulada por horarios taxativos y obligaciones inflexibles, aun cuando no podamos decir más que "es

probable”. Lo que también es cierto es que se trata de las salas del jardín y no de la vida adulta: prepararse para el futuro no puede implicar saltearse el presente. Si estamos muy preocupados por generar hábitos de puntualidad, avancemos sobre ese propósito con herramientas formativas y no punitivas. Es cierto que, si una familia llega tarde recurrentemente, se puede hablar con ellos y pensar alternativas que no perjudiquen a los hijos propios ni al resto de la institución, pero una sanción tan tajante como cerrar la puerta con llave no afecta sólo a los "reincidentes" sino a cualquiera que esa vez haya llegado con alguna demora.

Mucho más preocupante que el ingreso resulta, para *Inés*, el horario de egreso: "nos ocurrió un problema con el tema de la tarde que nos quedaban nenes sin ser retirados después de las cinco, Las familias viven alrededor del jardín que son los monoblocks. El tema es, en un barrio donde hay tantas familias, no haya un espacio donde estos chicos puedan ser recibidos para que el docente se vaya tranquilo Quedan a cargo de hermanos menores de edad. En ese caso, el padre firma que el niño se retira solo, porque va con un menor. El menor no tiene patria potestad, no puede retirarlo, entonces firma 'el niño se retira solo'. Después, cualquier cosa, el padre lo firmó, pero pasa que ese menor o adolescente que se colgó jugando a los jueguitos o en la casa de otro y llega más tarde... El año pasado fueron casos muy contados porque se trabajaba mucho en forma interna, llamando inmediatamente. Armábamos como la red: 'es tal de tal sala, ¿dónde vive?' Ubicábamos en el plano tal y tal lugar. '¿Quién tenemos que está en esa tira o en esa torre?' Entonces, entre las otras salas, 'llamá, por favor'. Digamos que se piloteaba bastante bien, más que nada a la tarde. A la mañana, si un nene queda, lo recibía el grupo de la tarde, la maestra iba a esperar hasta que llegara. Entonces si bien era igual de grave porque han quedado chicos hasta las dos de la tarde, que es muy tarde, porque ese chico no almorzó, de última comió con nosotras lo que le pudimos dar, pero es igual de grave para el chico, porque el chico se siente como que no sabe lo que le está pasando, porque su mamá, su familia no lo viene a buscar, para el grupo de laburo es como que se puede arreglar la cosa. Pero cuando ya llegan las cinco, todo el mundo tiene su tarea y sus propios hijos y sus propios horarios". De esa descripción de los problemas, emergen los rasgos de una comunidad que trata de resolver sus necesidades en condiciones adversas y una escuela que acompaña, que busca alternativas, que explora sin resignarse ni endilgar desidia a las familias. Algunos casos extremos ejemplifican la precariedad de las formas que tienen las familias de sectores populares para sostener el ritmo cotidiano de su vínculo con el jardín: "una de las primeras experiencias más tristes de la tarde fue en marzo del 2003, cuando, en el inicio, a una nena no la vinieron a buscar... Luego viene y yo: 'mamá ¿qué pasó?' Esa mamá estaba viviendo en la villa y, en ese momento, había grupos de los barrios que tomaban las casillas de las villas. La villa está a dos cuadras. Pero las tomaban y saqueaban, se quedaban con todo. El boliviano inmigrante ilegal no tenía forma de reclamar ante nadie, porque estaba ilegal. Entonces ella me dice: 'yo no podía venir, porque estaba esperando que llegue mi marido, porque, si yo dejaba sola la casilla, se me metían ¿qué les vas a exigir? Y por otro lado la soledad del docente... ¿dónde te ponés? Si no hay otro dispositivo que vos para estar en ese momento acompañando a ese nene". La soledad enlaza la angustia de una madre y una maestra atrapadas por una coyuntura que no eligieron: una no puede salir de su casilla, otra debe quedarse en la escuela hasta que alguien retire a su último alumno. Ninguna de las dos eligió padecer ese encierro angustiante. Cecilia comenta que el horario del jardín fue una decisión de asamblea de las familias que lo fundaron. No era común que requirieran un horario prolongado "Y cuando esto pasaba, nosotros lo que tratábamos de hacer, era propiciar que se armaran redes entre ellos para garantizar, por ejemplo, retirar a los chicos o que se queden más tiempo con algunas familias”. Aprovechaban, para eso, la red ya existente de confianza y conocimiento entre las familias del movimiento en que se inscribe su trabajo.

Más que educar en el respeto por los demás, la norma que impide el ingreso de niños y

niñas cuando llegan tarde afecta su derecho de asistir al Nivel Inicial erosiona el vínculo con las familias. judith reconoce que los modos de pasaje son un indicador del vínculo que el jardín quiere establecer con la comunidad: "Nosotros propiciamos un jardín de puertas abiertas, un jardín que sea lo más transparente posible, muy comunicativo con las familias. Con lo cual las familias sienten que pueden hacer suyo el espacio del jardín: pueden entrar, pueden hablar con los maestros, pueden ver en sus espacios lo que acontece en la escuela porque las paredes de alguna manera de la escuela hablan y narran lo que los chicos hacen durante las mañanas en el jardín. Tenemos muchas carteleras con fotos y documentaciones de lo que se ha registrado, de lo que los niños van produciendo en los procesos constructivos de distintos proyectos. También tenemos bitácoras donde los papás pueden ser informados de lo que va pasando semana a semana al interior de los grupos y pueden acompañar a sus hijos a la sala cada vez que llegan, con lo cual pueden hablar con los maestros, aunque sea un ratito, para ver si tienen alguna información importante que compartir. Sentimos que en los últimos tiempos las familias están necesitando más de un espacio de pertenencia como adultos, un espacio que los aloje, que los escuche a ellos también como padres, como personas"

La norma que impide el ingreso no sólo es ineficaz en términos formativos, sino que se torna contraproducente en los vínculos institucionales. No todos los familiares pueden esperar detrás del vidrio a que termine el saludo inicial y se comenten las novedades institucionales. Más de uno se irá indignado o mascullará desde la vereda que todo su esfuerzo por llegar al jardín ha sido en vano y que prefiere dejar a sus chicos al cuidado de una vecina, de una abuela o de una empleada doméstica, que suelen enarbolar menos exigencias y garantizan que las puertas no se cerrarán en sus narices. Quienes no imaginen soluciones tan drásticas, quizás se contentarán con acumular el rencor hasta que puedan devolverle al jardín algún reproche de similar talante, porque saben que, tarde o temprano, también el jardín será impuntual en algún momento o fallará en algún compromiso o pedirá una comprensión que ellos le negarán desdeñosamente. *Nancy* relata su propio asombro ante la actitud de rechazo a las familias que encontró al tomar la dirección: "Yo cuando entré el año pasado a trabajar veía como que [estaban] los padres por un lado y el jardín por el otro. Por ejemplo: terminado el período inicial, ya los padres no entraban al jardín desde el horario de entrada. Tenían que dejarlos en la puerta, era una norma de la institución. Los padres no entraban a compartir el saludo inicial que solemos hacer. El motivo era porque molestaban, porque no se callaban la boca, porque no dejaban escuchar". Esos argumentos de menosprecio hacia los grupos familiares y la insistencia en atribuir al conjunto de adultos los rasgos problemáticos de algunos son frases recurrentes detrás de las prácticas de instituciones cerradas. La relación entre los jardines y las familias echa sus raíces en las concepciones que el equipo docente sostiene y en las posibilidades de cambio que alguno de ellos o el equipo directivo tratan de desplegar. Así lo sostiene *Nancy* en su relato: "Y yo lo revertí. No, así no. Por más que les guste o no les guste, estamos trabajando acá y tenemos que trabajar con los nenes y tenemos que trabajar con sus familias porque, aparte, con la corta edad de los nenes, tenemos que contar, para mi criterio, con la familia. No podemos hacer 'bueno, terminó el mes de marzo y chin pum y cerramos la puerta, ustedes afuera y ellos adentro'. Me parece que no es la manera, me parece que hay otras formas". Esas formas, en esta y en cualquier otra relación humana, no son un dato accesorio del vínculo, sino que lo expresan en su intimidad. Lo *que Nancy* relata que buscó y logró fue la apertura a un vínculo más amigable desde una forma menos rígida de pasaje en el inicio de cada jornada: "Ahora entran. Por ejemplo, los padres entran a las ocho o a la una, acompañan a sus hijos, dialogan un par de palabras con la maestra. Uno siempre, como madre o como padre o como persona adulta que lleva un chico al jardín, me parece que siempre hay como una necesidad de contarle algo o de preguntarle, qué se yo, si hay un viaje, una salida de la escuela, si necesita traer algo para el día de la primavera, si hay que traer algo para compartir. Pasa más a la mañana. A la tarde no tanto,

pero a la mañana sí se quedan, participan del saludo. A veces preguntamos qué canción vamos a elegir y, a veces, ellos eligen".

Asimismo, los esfuerzos realizados para establecer un vínculo empático entre cada niña o niño y el jardín, que seguramente ha llevado cierto tiempo de consideración de rasgos peculiares y búsqueda de estrategias, se licuan en un instante ante el vidrio de la puerta, en la escena que analizamos. La preocupación por la "adaptación" cobró relevancia en la bibliografía del Nivel Inicial desde fines de los años '60, con fuerte pregnancia psicologista y la mirada puesta en los niños de la clase media: "Una vez establecido el ingreso ha de planearse el programa de adaptación: cómo lograr que el pequeño se separe de su madre, que acepte esta separación y participe con alegría en las distintas actividades. [...] es preciso señalar que la costumbre general de engañar al niño - la madre se retira cuando aquél está distraído; prometerle que no lo dejará solo y luego hacerlo; ofrecerle premios si no llora - es contraproducente, ya que al miedo de ser abandonado que experimenta, en mayor o menor intensidad, se suma la inseguridad creada por la falta de confianza en la palabra materna" (Bosch y otras, 1969: 71). Como se puede apreciar, las autoras denuncian ciertos vicios de la época y abogan por procesos personalizados y respetuosos de la verdad.

Es legítima esa preocupación por lograr una transición tranquila, basada en la confianza y la seguridad de los niños en el nuevo espacio, aunque cabe considerar que las exigencias institucionales para el período de inicio han sido pensadas, en algunos casos, desde una mirada ingenua y casi absurda sobre el mercado de trabajo. Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento publicado al promediar la última dictadura cívico-militar: "Previamente al ingreso es aconsejable informar a los padres de todas las alternativas y tareas que se cumplirán en el jardín; explicándoles con claridad las normas a seguir para promover una buena adaptación del niño. Esta no significará una brusca separación del niño y su madre. Ella deberá acompañarlo todo el tiempo que sea necesario para asegurar una integración serena y confiada en la nueva situación. Deberán arbitrarse los medios para que la madre pueda realizar esto sin desatender sus tareas laborales, de modo que la institución contactará con el lugar de trabajo si fuera necesario para obtener el permiso correspondiente" (Giudice de Bovone y otras, 1979: 242). Considerando el feroz ajuste económico de aquel entonces y los posteriores torniquetes a las condiciones de trabajo, la imagen de la directora llamando a los gerentes de las empresas para que dejara u salir a las madres algunas horas por día durante varias semanas parece absurda. Más aún si imaginamos ese diálogo con los patrones de empleados precarizados y trabajadores clandestinos. Las mismas docentes de este u otro nivel educativo suelen tener bastantes dificultades para acompañar el período de inicio de sus hijos cuando van a otras instituciones y se sorprenden de que les pidan concurrir en períodos breves en medio de la jornada escolar. Así lo reconoce *Cecilia* en su relato: "nosotros creemos que no se puede pautar un período de inicio general para todos los niños, sino que cada niño tiene su propio período de inicio, su propio tiempo y ese tiempo nosotros lo vamos a respetar. Pedíamos a las familias que nos acompañen para que organizáramos esto juntos, en la medida de sus posibilidades laborales. Si ellos nos decían 'yo no tengo más que una semana o diez días para acompañarlo, porque en el trabajo no me lo permiten', nosotros ahí empezábamos a ofrecer alternativas: 'si no sos vos, ¿no puede haber otro? ¿Otra persona de referencia para él, para acompañarlo, para no apurarlo? Y si nada de esto era posible, aunque el niño no estuviera preparado, sabíamos que no estaba Bueno forzar la separación, pero también sabíamos que era una necesidad familiar. Entonces, nosotros les garantizábamos a los papás que uno de nosotros iba a estar disponible para contener la angustia y la ansiedad del nene".

Más allá de todas las buenas intenciones, el período de inicio necesariamente ha de inscribirse en las posibilidades y las limitaciones de cada contexto, lo cual exige apertura y escucha recíproca entre familias y docentes. *Cecilia* lo menciona como criterio de su equipo de trabajo: "Lo que nosotros planteábamos era 'no hay tiempo general o tiempo previsible

para un período de inicio'. Esto es algo que se va tramitando de manera distinta en cada niño y con cada familia, porque el período de inicio no depende sólo del niño, depende del vínculo de este nene con la familia". Existen numerosos jardines que ensayan y encuentran maneras alternativas de resolver estos problemas. Así lo atestigua Patricia Redondo del intercambio con una docente que trabajaba campo adentro, sin los remilgos propios del ámbito urbano: "Una vez, una maestra, con una sonrisa enorme, me dijo: 'Le tengo que contar algo. Nuestro período de adaptación, en nuestra sección rural, que queda muy adentro, es exactamente de diez minutos. Porque nosotros tenemos trece nenes y no hay forma de que los padres lleguen hasta el jardín, porque es todo camino de tierra. Nosotras, las maestras, ponemos los autos en el cruce donde es la entrada para la escuela, y los nenes suben al auto los saludamos, los abrazamos, hacemos una situación de juego al costado de los autos, y llegan con nosotros a las instituciones'" (Redondo, 2007: 10). Con naturalidad y frescura, esa maestra resolvía en términos prácticos, respetuosos y cuidadosos, lo que la circunstancia no permitía que hiciera de otro modo.

Cualquier criterio pedagógico es fruto de un aprendizaje institucional y, en un contexto de cambio cultural, requiere una enorme flexibilidad para explorar hasta encontrar el camino más adecuado a cada jardín. *Judith* comenta que, en lugar de resistir la presencia de los adultos que acompañan a los chicos, tratan de acompañar sus propios ritmos, necesidades y estilos: “Si una mama no se puede ir, por algo debe ser. Entonces tendremos que escuchar a ver qué es lo que nos está diciendo con eso. Y muchas veces pasa que, al no resistirnos y al decirle “quedate todo lo que necesites”, “te traemos un cafecito”, “¿notaste algo que nos quieras comentar?' '¿cómo lo viste hoy?', se queda una hora, se queda media hora y se queda cuarenta minutos... Poco a poco, se va yendo". Se trata de una estrategia contraria a la normativa estricta y severa, riesgosa en muchos casos, pero también potente en la construcción de confianza. El jardín necesita ampliar su abanico de estratagemas para atender situaciones muy dispares. Sigue *Judith:* «Hay quienes se van antes de lo que quisiéramos que se fueran porque sus hijos les pedían que se queden un rato más acompañándolos y hay otros que se quedan más allá de las necesidades de los chicos, se quedan porque ellos lo necesitan porque les gusta ver qué ofrecemos". Resolver todo con una regla única, medir todo con la misma vara; pueden parecer actitudes justas e igualitarias, pero son, más bien, respuestas demasiado toscas ante la variedad de matices que se aprecian en los contextos familiares actuales. Entre ellos, *Judith* menciona las situaciones puntuales de mamás embarazadas o con bebés pequeños, ante lo cual los otros hijos demandan más atención o las parejas de padres separados en que los chicos ven a uno durante el fin de semana y tienen un reencuentro muy breve con el otro antes de ir al jardín. Los minutos previos al horario de entrada no han sido iguales en todas las casas y las familias necesitan que el jardín tenga cierta amplitud de miras para considerar estos casos.

De la situación que hemos analizado y de los testimonios de las directoras, podemos colegir los errores polares en los que caemos al transitar el pasaje entre familias y jardines. La rigidez de un vidrio frío o la calidez de un período de inicio demasiado meloso pueden ser dos modalidades opuestas de desatender las necesidades y posibilidades reales de los grupos familiares. En ambos casos, el jardín haría bien en buscar respuestas menos esquemáticas y más templadas en la consideración de los contextos reales de crianza de sus alumnos.

CAPÍTULO 5. TRATOS, CONTRATOS Y SUSTRATO

Entre familias y jardines media una red de palabras, que tanto permiten como obstruyen la comunicación. Hablar y escuchar, leer y escribir son prácticas del lenguaje que encauzan el intercambio entre personas, entre grupos, entre instituciones. Sus códigos básicos se aprenden, generalmente, en los años de infancia, pero las competencias comunicativas se desarrollan durante toda la vida, pues no alcanza comprender el código para lograr un diálogo fluido y eficaz.

El lenguaje es herramienta de la comunicación, pero es también su trampa, pues permite expresar ideas pero nos hace creer que hemos entregado nítidamente lo que otros quizá no han recibido en la misma clave de comprensión, sino desde sus propios marcos de interpretación, su propio soporte emocional y valorativo. Familias y jardines suelen enredarse entre palabras que van y vienen, que circulan dentro de cada escuela y dentro de cada grupo familiar, que cruzan la vereda sin tener siempre el mismo significado, aun cuando para unos pueda parecer obvio y evidente lo que otros consideran ambiguo y oscuro.

El caso que proponemos analizar procede de una capacitación destinada a directivos de todos los niveles en la provincia de La Pampa, sobre cuestiones de justicia escolar. Entre un encuentro y otro, se les pidió que cada uno produjera un relato que reflejara una escena vinculada con la justicia. Una directora de Nivel Inicial aportó este caso que seguramente generó rispideces en su propia institución, no sólo en el momento que se relata sino por un tiempo prolongado.

® ***¿Caracterización o disfraces?***

> El tema de los actos escolares es muy controvertido y genera algunos conflictos en las instituciones. Algunos docentes desean realizarlos dentro del horario de clase, otros fuera del mismo, otros sugieren hacerlos con la familia, otros con niños disfrazados, otros con niños caracterizados.
>
> En la jornada institucional del inicio del ciclo lectivo se trata de acordar, opinando, fundamentando y justificando la postura desde la teoría. A pesar de ello, se acarrean ciertas desavenencias entre docentes por la preparación y la concepción de los actos. Luego de la discusión, se toma una decisión a nivel institucional: los actos escolares se tienen que hacer (porque así lo indica el calendario escolar) el mismo día y se plantearían como un espacio de reflexión, conversando con los padres y participándolos de la decisión institucional.
>
> Ante el primer acto, la responsabilidad recayó en dos salas de la escuela, una de cada turno. En un turno se trabajó intensamente y hasta se contagió la idea a los padres de convertir el acto escolar en un espacio de expresión creativa con objetivos claros para los niños. Además de trabajar con los niños y las familias, se hizo una reunión de padres explicando cómo se iba a realizar el acto, aclarando que algunos de los niños debían venir caracterizados con un abanico, con una galera o con un delantal. Nada más. También se reunieron los docentes de ambos turnos y acordaron horarios, canciones, espacios, palabras alusivas. Pero, no se habló de modalidad, pues ya estaba acordado institucionalmente al comienzo del ciclo.
>
> Llegó el 25 de mayo y nos encontramos los dos turnos en la escuela. Unos disfrazados de damas antiguas, de vendedores ambulantes, pintados con corcho hasta el cuello, con velas y velones, con ropa alquilada y muchos padres que querían ver actuar a sus hijos. Los del otro turno, con toda la información y un montón de expectativas, pero con los niños simplemente caracterizados, como se había acordado, con un abanico o una galera o un delantal.
>
> A los pocos minutos se percibía y se respiraba el malestar entre los adultos. Las madres de un turno reclamaban los disfraces. De nada sirvieron los fundamentos. Nada las convencía: ni la investigación, ni la indagación, ni el conocimiento que los nenes tenían de la fecha histórica. Las otras preguntaban y decían: "si no tenían plata, hubiésemos hecho un fondo común para alquilar la ropa para todos. Es una lástima que no los hayan disfrazado" La verdad es que la experiencia fue muy desalentadora. Nos llevó gran parte del año poder hacer que los padres comprendieran que el objetivo del acto estaba cumplido más allá de los disfraces.

¿Qué falló en esta escena? ¿Cuál es el problema principal que se plantea? En talleres con docentes, muchas colegas aducen que falló la comunicación y otras agregan que la comunicación fue clara, pero "hay gente que no hace lo que se le pide". Juicios lapidarios caen sobre la maestra que "no comunicó bien" o "no hizo lo que habían acordado" y sobre las familias que "no respetaron la consigna". Quien narra la escena, busca la complicidad del lector para concluir que el error estuvo en la comunicación: las maestras de uno de los

turnos no entendieron bien o no plantearon de forma suficientemente clara lo que se había acordado y los padres, un tiempo después, seguían sin comprender. En esa dirección llegamos prontamente a una solución mágica: "si nos comunicáramos mejor...". Habitualmente ocurre que la comunicación es evaluada a posteriori de los hechos con cierta mirada ingenuas obre sus características y potencialidades. La fantasía de la comunicación perfecta es, desde mi punto de vista, uno de los principales obstáculos para comprender y encarar los problemas de la relación entre familias y jardines.

La escena de equívocos entre caracterización o disfraces nos permite analizar la interacción entre tres niveles de comunicación entre familias y jardines que, en términos algo esquemáticos, podemos denominar trato, contrato y sustrato. Se trata de diferentes capas de intercambio de significados, entrelazadas y mutuamente influyentes, que operan en diferentes ritmos: si los tratos se modifican de modo cotidiano, el sustrato cambia muy lentamente, aunque puede padecer bruscos cimbronazos, y el contrato se modifica en períodos de mediana duración. En general, la vida laboral de un docente está atravesada por algunos cambios significativos en el contrato entre familias y escuelas.

El nivel del *trato* es aquel en que se inscriben los acuerdos puntuales, lo que se establece para resolver un problema, para coordinar acciones, para corregir algo que no funciona. El trato se establece entre dos o más personas, entre dos o más sectores de la institución o entre ésta y otra organización o persona externa. El trato es siempre manifiesto, de forma oral o escrita. La existencia misma del trato indica que es algo acordable y negociable, por lo cual en otro momento el trato se puede corregir. Cada trato suele expresarse en una decisión o regla momentánea o permanente, para toda la vida institucional o para un contexto específico. El nivel del trato reúne las informaciones cotidianas, por lo que merece cierta estabilidad, pero está permanentemente abierto a las modificaciones, que a veces se perciben de modo más vertiginoso desde los hogares que desde el jardín.

En los últimos años, muchas escuelas vienen ensayando nuevas vías de comunicación cotidiana con los grupos familiares. Nancy comenta que están explorando algunos cambios en los medios de comunicación con las familias: "decidimos que este año el cuaderno vaya y venga todos los días. Algunos padres se asombran porque están acostumbrados a que el cuaderno vaya con alguna nota y entonces le dicen a la maestra '¿para qué me mandas el cuaderno, si no hay nada?' 'No, pero ahora te lo mandamos para que, si ustedes tienen algo para comunicar, lo comuniquen en el cuaderno'. Pasa que a veces las maestras se quejan de que, si mandan el cuaderno, las mamás no firman los comunicados o no leen". Judith menciona las diferencias operativas entre el uso del cuaderno y el correo electrónico: "lo que son notas institucionales, recordatorios, las mandamos todas por mail. Por varias razones, primero porque las reciben on line, al toque; segundo, le evitan al maestro un montón de tiempo de doblar y pegar, que le resta el tiempo para pasar con los chicos, ahorramos papel y eso ayuda a la ecología. O sea, varias razones. Por ahí, además, llegan a la noche y vos les pediste algo que puedan ir a buscar durante el día lo que necesitan, para cuando llegue la noche ya tenerlo. Igual nunca le vamos a pedir algo para que traigan al día siguiente, sabemos que eso no es bueno. Lo que nosotros les decimos es que nosotros les vamos a mandar notas institucionales, pero no vamos a responder individualmente las situaciones por mail. Sí pueden mandar alguna inquietud o algo por el cuaderno de comunicaciones y nosotros te lo vamos a ir respondiendo por el cuaderno de comunicaciones". Lo que muestran estos ejemplos es la búsqueda de canales más adecuados para cada tipo de información y una actitud institucional atenta a interactuar con los rasgos predominantes de la comunidad con la cual trabajan.

Leonor expresa su preocupación por los modos informales de intercambio entre docentes y familias, que se asimilan a los modos capilares de circulación de chismes y pareceres: "lo que hay que evitar es la comunicación de 'radio-pasillo'. Lo del 'pasillo' es lo más dañino. Entonces estoy tratando de pedirles a las maestras mismas que corten, que eviten...

Siempre digo yo que, cuando veo reuniones de pasillo, siempre nos traen problemas, siempre, siempre, siempre, porque si queremos contarle algo importante, necesitamos que la madre y el padre entiendan. No lo podemos modificar. Si se lo decís cuando vienen, la madre lo toma de alguna manera que quizá no sabés si lo tomó bien. No es el espacio, los chicos gritando... Tratamos de que la entrega de los chicos sea lo más breve posible. Y después bueno, las charlas de pasillo es lo que los padres andan comentando, si están los papás bien, si están los papás mal, si esta maestra obró bien, si obró mal, hay como mucho... También lo comunitario incide en esto". En un contexto institucional de asiduos intercambios más allá de la instancia pedagógica, la informalidad resquebraja encuadres que facilitarían la comunicación, particularmente en momentos como el que atraviesa Leonor, de tensión entre familias y jardines, como mencionaremos más adelante.

También ubicamos en el nivel del trato aquellos documentos formales que, en términos jurídicos, se denominan "contratos", pero que siempre expresan definiciones precisas. Judith Comenta un caso, cada vez más frecuente en las instituciones de Gestión privada de sectores medio-altos, en el cual recurrieron a un instrumento formal de este tipo: "Es que la escuela también va aprendiendo y entonces se hace firmar un 'contrato pedagógico' a principio de año, donde los dos padres se comprometen. Porque, por ahí, venía un padre y lo inscribía y el otro padre, el primer día de clase, te traía un escribano público, te traía un abogado y decía: 'yo no quiero que el chico venga a esta escuela porque yo nunca lo autoricé'. Y se están peleando por una escuela, por otra escuela y tironeando del chico. Fue horrible. Hubo un caso. Entonces, a partir de ahí, uno va aprendiendo y la escuela entonces empieza a tomar ciertos recaudos para que el chico no pague las consecuencias". Este tipo de 'contratos' funciona como respaldo legal en caso de que el jardín se viera envuelto en conflictos de cierta envergadura que escapan a su esfera de decisión.

Las reuniones con las familias de una sala y los informes grupales o individuales que la institución ofrezca en diferentes momentos del año también se inscriben en el nivel del trato, aunque el estilo y el tono que se escojan para desarrollarlos expresa aspectos del contrato. Se puede apreciar esos dos estratos comunicativos en el relato de Cecilia: "antes de las vacaciones de invierno había otra reunión con una entrega del primer informe o primer registro narrativo, que era trabajado, muy trabajado. La consigna que yo les planteaba a los maestros era: 'un papá debe reconocer a su niño en este informe, por eso jamás puede haber dos registros iguales'. Cada registro debe hablar por sí mismo de ese niño y no debe ser algo del orden de lo técnico, exclusivamente, si bien tiene que contener información técnica. Tiene que tener mucho de la observación, de lo descriptivo de ese nene y tiene que tener, tiene que estar, digamos, impregnado de ternura. Uno de nuestros ejes en el jardín era considerar la institución maternal como una institución de la ternura. Entonces, tampoco en el informe podía faltar este contenido, a la hora de contarles a los papás cómo era su hijo durante las horas que estaba en el jardín". En su relato, no sólo menciona qué se dice y cómo se debería expresar, sino que anticipa, de algún modo, lo que supone que están esperando quienes leerán el registro.

Cuando hablamos de contrato, aludimos al conjunto de expectativas recíprocas entre dos o más partes. Es un nivel más profundo que el del trato y, por eso mismo, más elusivo y sutil. Si el trato es evidente, el contrato subyace en las sombras y emerge ante circunstancias particulares. Philippe Meirieu resalta su importancia en la educación: "Se quiera o no, toda pedagogía es una 'pedagogía del contrato' en la medida en que gestiona todo un juego de expectativas recíprocas, a menudo muy complejas, en el que interfieren el status social de los socios, las reglas del juego institucionales y su interpretación local, así como los constreñimientos específicos de la situación y de la disciplina enseñada. Cada uno espera 'algo' del otro, un tipo de comportamiento o de reacción, un gesto o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus peticiones; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe de lo que él espera" (Meirieu, 2001: 115). Aunque él invoca el

contrato en términos de la enseñanza, es pertinente ver sus rasgos en el vínculo que nos ocupa. En el nivel del contrato, el jardín es punto de pivote de expectativas disímiles, pues docentes y familiares llegan a él cargados de anticipaciones sobre lo que encontrarán, no siempre congruentes con las de los demás. Ese contrato comienza a gestarse cuando las familias deliberan sobre la posibilidad de enviar a sus chicos al jardín, cuando recuperan en la borrosa memoria de los padres su propia historia en el jardín, cuando averiguan qué disponibilidad hay en la zona donde viven, cuando escuchan a otros adultos hablar sobre la experiencia formativa de otras niñas y niños en la Educación Inicial. En el polo de los docentes, el contrato se amasa en el proceso formativo iniciado mucho antes del profesorado, en las primeras experiencias como alumno o alumna cuyas familias se relacionan de algún modo con la escuela, se continúa en los estudios para ejercer el magisterio, se redondea en la elección de la escuela donde trabajar, en los comentarios de otros colegas sobre esa escuela y en las frases que escucha cuando ingresa a la institución. El contrato es un sistema de expectativas recíprocas que no se acuña en un instante, sino que tiene un largo proceso de maduración y que cristaliza cuando ambos polos se encuentran en una institución específica, en la que ciertas familias entregan sus hijos al cuidado de cierto equipo docente.

La preocupación por explicitar el contrato siempre parece resultar insuficiente. Por más que la escuela pronuncie repetidas veces su ideario, sus proyectos, sus criterios, habrá una incertidumbre constante acerca del grado de acuerdo y de comprensión desde parámetros compartidos. Liliana menciona el esfuerzo que realizan en su escuela para comunicar lo que hacen y lo que pretenden: "siempre se les comunica a las familias el proyecto que se va a trabajar con los chicos. O sea, las maestras las llaman a reuniones y les dicen 'bueno, ahora vamos a empezar a trabajar un proyecto...' Les leen los contenidos del proyecto, la intención. Incluso, se hizo el año pasado y este año se quiere hacer también, poder ser claro con la familia, cuál es el proyecto de la escuela, hacia dónde está orientado y, bueno, sobre todo, desde el jardín, cuál es la especificidad del jardín dentro de ese proyecto de educación popular". En ese diálogo, es relevante que la comunicación no fluya en un solo sentido, sino que el equipo docente mantenga abierta la posibilidad de escuchar y percibir lo que las familias esperan, aun cuando eso implique resignar algunos de sus criterios iniciales o sus propias expectativas frente al proyecto. Liliana expresa esa apertura a través de las desavenencias que derivaron en la renovación de los criterios iniciales: "Ahora no tanto, pero al principio los padres querían como una escuela más... más disciplinada, más ordenada. La escuela, por ejemplo, en el inicio de la jornada tanto en…. en el jardín es más común, pero en el primario no hacen filas o hileras. Los chicos llegan, y a medida que van llegando se van sentando en el espacio en torno a la bandera o en torno a los maestros que dan la bienvenida, pero no hay hileras, entonces también en un momento se cuestionó, ahora ya no. Sí, también, fue cuestionado el tema de los actos patrios, porque nosotros en un principio no éramos muy respetuosos de los actos patrios que se hacen en una escuela común. Somos un grupo de educadores que todo el tiempo se está cuestionando sobre su práctica. Entonces también al cuestionar los actos patrios empezamos a ver cuáles eran más significativos para la historia y para los chicos de este barrio, también en su contexto ¿no? Entonces los padres cuestionan, se escucha el cuestionamiento, se lo tiene en cuenta, se reflexiona y se le da una respuesta, y a veces esas opiniones hacen cambiar también nuestra postura"

Nidia relata un ejemplo de intervención sobre la presencia de las familias en los actos, que puede ligarse directamente con el contrato, en tanto alude a las expectativas cruzadas del niño, sus padres y el jardín: "Tengo el caso de una profesora que niño siempre exigía que ella vaya a verlo. Decía que quería que su mamá esté en las fiestas patrias y la mamá, por trabajo, no podía ir. En una muestra de música, él bailaba. Hacían una representación de la Pacha Mama. Entonces este niño, yo le digo: 'ay qué lindo que estás'. Porque estaba preparando bello el teatrito. Y le digo: 'Qué lindo cuando las mamás los vengan a ver. Se van a alegrar, van a estar contentas y ustedes qué lindo, qué bien todo lo que hacen. Todos

los van a aplaudir'. Bueno, todas esas cosas que uno habla, has visto, a veces con los chicos, así, espontáneamente, y él sale y me dice: 'no, a mí jamás me viene a ver nadie. ¿No has visto que la niñera me saca fotos?' Y es verdad, vos sabés que, en los dos años, muy poco han venido los papás. Él trabaja en la municipalidad. Sí, por razones de trabajo entendibles, pero a veces puedes pedirte un minutito. Entonces le sugiero a la docente que vaya, le haga una visita y le diga que el niño necesitaba verlos. Es una profesora que trabaja en varios colegios. Se ha enojado tanto, pero mal y le digo: '¿pero por qué tanto enojo? ¿Qué es lo que pasa? Por qué si yo lo único que he hecho es decirle a la maestra...' 'No —dice—, porque no entienden que yo tengo que trabajar'. 'Pero la alegría de tu niñito de verte va a ser más significativa y son veinte minutos, más no es. Te podemos... (mirá vos lo que le llegué a decir) Te podemos mandar un mensaje de texto que vengas, que pidas permiso y que vengas, porque nosotros veíamos que él necesitaba que su mamá o su papá lo miren y no la niñera, porque los otros venían todos los papás y las mamás. Le digo: 'me parece que va a ser una experiencia linda'. Y bueno, gracias a Dios ha venido y después esta profesora me agradecía porque nunca lo había visto a su hijito tan feliz. Quizás uno invade, también, con esto de lo que yo he dicho, pero no ha parecido mala la estrategia, porque, si el niño ha manifestado que quería que lo vean, es un pequeño aporte que... Todo lo que vos dejas plasmado hasta los cinco años, eso es en ellos muy profundo, es una huellita muy importante que queda". ¿Fue una intervención pertinente? ¿Se trata de una orientación a las familias para resolver la demanda de un chico o de un gesto de desconocimiento de las condiciones laborales de los padres? En cualquier claro que caso, queda este tipo de gestos expresa las expectativas de cada parte y va operando sobre el futuro del contrato.

Se trata de una construcción permanentemente cambiante, maleable y a través de gestos y palabras: lo que cada sector dice o hace le permite al otro advertir qué está esperando y posicionarse frente a ello. Inés encuentra, en un barrio caratulado violento y, desde algunas miradas, irrecuperable, como expectativas familiares de mucha confianza en la escuela: "son familias que vienen con mucha humildad, muy sanas desde el punto de vista que no piensan que alguien le va a hacer algún daño adentro Digamos que nosotros somos como sus referentes en muchas cosas. Nos hemos enterado de cosas bastantes complicadas primero o después que otras instituciones no resolvieron"

El contrato se mueve. Como en una amistad o en una pareja, el tiempo de intercambio y convivencia va delineando territorios diferenciales y zonas de riesgo. Cada cual aprende (o no) lo que al otro le gusta o le molesta, lo irrita, lo hace reír. De la eficacia de ese aprendizaje depende la construcción de un contrato sólido y duradero o el fracaso temprano. Al mismo tiempo, el contrato se mantiene abierto porque cada parte integrante va cambiando y eso exige de la otra parte cierta flexibilidad para adecuarse a los tiempos. También ocurre en las parejas o en los vínculos de amistad que alguna vez fluyeron y enriquecieron la vida de cada miembro, pero luego se advierte que cada uno de ellos fue orientando su vida en otra dirección y no obtuvo el acompañamiento o la adecuación que esperaba. Cuando el contrato se resquebraja, por una crisis institucional como la que menciona Leonor que atravesó la escuela en que trabaja, la tensión suele perdurar un tiempo considerable: "Sigue tensa. Yo creo que, a pesar de los años, hay como una expectativa del otro, o quizá es lo que uno percibe, ¿no? La expectativa del otro que está esperando influir en el jardín. Me parece que hay una cuestión de personalidades. Yo también soy una persona crítica. Me quedo pensando si es así, si no es así, si se puede mejorar... Hay como distintos grados de tensión. Tengo una relación tensa con algunas familias más exigentes o más duras para decir las cosas, más taxativas, un modo más jorobado. Y después hay como una tensión más manejable que tiene que ver con el encuentro con el padre que uno dice '¿qué quiere?, ¿qué está esperando?'". En tiempos de contratos diluidos, las expectativas suelen parecer ambiguas o desmedidas y exigen de los directivos un esfuerzo muy grande por volver a encauzar el diálogo. El problema suele extenderse al conjunto de la institución, pero se

expresa en situaciones puntuales y se multiplica en la voz de diferentes representantes de cada sector. Leonor brinda un ejemplo: "Me pasó con los dos padres de hoy, esto de lo malo puesto afuera. Que casualmente los dos que vinieron hoy son nenes muy traviesos. Entonces este padre que no estaba conforme con la docente que le estaba por tocar, en plena muestra me dice 'al final, todo el esfuerzo que hacemos nosotros, de ir a psicólogo y de orientación a padres, lo tiran por la borda porque viene una docente y no sabe cómo es el grupo' ¿No? Y yo estaba pensando que no está pudiendo poner un poquito de distancia y aparte darle la chance. Esta docente se desenvuelve mucho mejor de lo que él piensa, pero está como poniendo mucha energía...". Aunque Leonor no termina la frase, sugiere que la energía de las palabras del padre va en dirección equivocada: no a resolver un problema puntual, sino a cuestionar los fundamentos del contrato entre su familia y el jardín.

El contrato navega entre territorios explícitos e implícitos. Generalmente, sólo se explicita cuando algo se rompe, cuando un gesto escandaliza, cuando una acción o una omisión llaman la atención de alguna de las partes. Es el momento en que la parte afectada pregunta (y se pregunta) "¿era esto lo que habíamos acordado?" o exige y denuncia "esto no es lo que yo esperaba". En cualquiera de estos casos, quienes pronuncian las frases se incluyen como actores sociales específicos. Los juicios más severos y problemáticos son los que se enuncian con carácter universal: "esto es inadmisible" o "las cosas deben hacerse de otro modo", Tajantes y determinantes, estas frases expresan la existencia de un contrato rígidamente soldado en un conjunto de ideas y valoraciones que un sujeto o grupo considera inamovibles.

El nivel más profundo, que llamamos sustrato, alude al conjunto de representaciones y valoraciones sobre las cuales se asienta todo contrato posible. Aludimos, en parte, a la cultura de la época, pero también a las variaciones de clase, de edad y de experiencias de vida que configuran el lenguaje de una comunidad. El contrato se nutre de representaciones sociales sobre la infancia, la educación, la crianza, las relaciones entre generaciones, etc. "En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. [...] En otros términos, se trata de un conocimiento práctico. Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad' (Jodelet, 1986: 472-473). En el sustrato anidan esas representaciones que dan sentido a las prácticas cotidianas que podemos considerar informales o irrespetuosas, pertinentes o desubicadas, innovadoras o vetustas, entre múltiples opciones. Las valoraciones que las familias tienen sobre la actuación del jardín y las que el equipo docente tiene sobre el desempeño de los grupos familiares son expresiones de la ideología que circula en este nivel comunicativo. En la mirada de Inés, algunas actitudes de los inmigrantes recientes que resultan estrambóticas para los docentes pueden interpretarse desde las diferencias culturales: "pienso en las culturas diferentes. Un año he tenido un tema de un nene de cinco años que le tocó la cola a una nena de cinco y, bueno, la madre de la nena se había enojado mucho. Era una madre de origen boliviano, muy ofendida, ofendidísima. Y bueno, entonces, el equipo, hablando con la mamá, trató de explicarle que es un juego, no es que pase... no es una cosa que pueda ser pensada. 'No, no, no, pero yo quiero que el padre sepa...' Se habló con la familia y se le dijo... pero ella decía 'yo quiero el acta'. Entonces nosotros 'sí, vamos a hacer una, si siempre se hace acta'. Ella lo que quería era que el padre haya firmado el acta también y cuando le mostramos que el padre

o la madre (no me acuerdo porque esto fue hace muchos años) había firmado ese documento, como que se quedó tranquila. Después nos quedamos pensando: evidentemente, para ella, que el padre firme un acta era un compromiso mucho más grande que todo lo que nosotros le estuvimos diciendo un montón de veces, porque, bueno... A mí, a veces, me sorprendía".

El sustrato es siempre implícito y sólo puede revelarse mediante una acción deliberada de análisis del discurso, de detección de fisuras en los significantes. Así lo plantea Serge Moscovici: "Nacemos en una gran biblioteca en la que encontramos distintos tipos de conocimiento, idiomas, normas, etcétera. Ninguno de nosotros puede elaborar teorías acerca de ellos a priori —es decir, independientemente de la naturaleza y la realidad— así como Adán, antes de ser expulsado del paraíso, no sabía nada acerca de las diferencias entre el bien y el mal, lo verdadero y lo falso. Nuestro conocimiento es una institución como el resto de las instituciones. Nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas. Formamos nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas. Las actitudes no expresan el conocimiento como tal, sino más bien una relación de certidumbre o incertidumbre, de creencia o incredulidad respecto de ese conocimiento. También podemos hablar de una actitud respecto de un objeto, una persona, un grupo, etcétera. Sin embargo, en lo que respecta a las entidades sociales, ellas mismas son las entidades representadas y las más relevantes son las que se refieren a fenómenos como el dinero, los mercados, los derechos humanos, Francia, Dios, etcétera" (Moscovici y Marková, 2003: 123-124). Es un desafío político-pedagógico del Nivel Inicial operar sobre el sustrato, es decir, sobre el mundo social de la crianza, sobre las representaciones de la sociedad acerca de la infancia temprana. Sin embargo, sería ingenuo creer que operamos sobre el sustrato cuando declamamos públicamente nuestras ideas y valores en los discursos formales. Por el contrario, intervenimos en el sustrato a través de gestos sutiles o no, disruptivos o no, que expresan en acto nuestro modo de ver el mundo.

Además de esta distinción de estratos de comunicación entre familias y jardines, es pertinente mencionar otro problema recurrente, que es el intercambio entre ambos a través de la palabra de chicas y chicos. Frecuentemente, circulan comentarios que llevan en una u otra dirección. Tomar en cuenta esos comentarios implica reconocer a niñas y niños como interlocutores como miembros de una red de intercambios de significado. Sin embargo, también conviene mantenerse alerta porque no necesariamente los chicos se plantean los mismos requisitos de confiabilidad y verificación de los datos que se dan en el diálogo entre adultos. Montessori menciona algunos ejemplos de su práctica: "en cierta ocasión, unos niños me contaron que su madre teniendo un invitado a comer, preparó ella misma jugos vegetales vitaminosos, con sus propias manos, para hacer propaganda naturista y que llegó a obtener un licor natural tan exquisito que el invitado se decidió a usarlo y a propagarlo. La relación fue tan detallada e interesante que rogué a la madre de los niños que me indicara la manera de preparar aquel compuesto vitaminoso. Pero esta señora me respondió que jamás había pensado en tal cosa. Este es un ejemplo de pura creación de la imaginación del niño, condensada en una mentira introducida en la sociedad, sin otro objeto que forjar una novela" (Montessori, 1937:254). Lo que los adultos llamamos "mentira" funciona como un cuchillo que separa con un tajo lo verídico y lo falso, cargando de valor lo verdadero y denunciando la impureza moral de lo segundo. No ocurre del mismo modo en las prácticas comunicacionales de los chicos, que gozan de una liviana continuidad entre fantasía y realidad. Esa posibilidad de ir y volver entre una y otra será, más adelante, un arduo trabajo del arte, en sus variadas expresiones, porque el camino a la adultez rigidiza los términos de referencia. Una expresión popular indica que "los niños y los locos siempre dicen la verdad". Aunque suele mentársela para indicar que los adultos cuerdos mienten y ellos no lo hacen porque son puros, el sentido de esa frase es indicar que ambos carecen

de demarcación entre lo verdadero y lo falso: psicóticos e infantes pueden transitar sin tapujos la fantasía y siempre dicen "su" verdad. En el diálogo entre jardines y familias, ambos polos deben aprender a considerar este rasgo infantil como parte de las reglas del intercambio. Por el contrario, si cada cual toma sin reparos todo lo que los chicos dicen, fácilmente se avanza hacia territorios muy resbaladizos de interpretación del contexto.

Lo expresado hasta aquí atañe a la mayor parte de las informaciones que circulan entre ambas orillas del mundo infantil por boca de niñas y niños. Sin embargo, hay ocasiones en que se torna relevante determinar de modo confiable si quieren comunicar algo específico, denunciar algo que los conmueve o pedir ayuda ante algo que los sobrepasa. En esos casos, cuando hay sospechas de abuso o maltrato en el entorno de crianza, se requiere el peritaje de profesionales autorizados a tal fin, especialmente formados para evaluar clínicamente la situación. La responsabilidad principal del equipo docente o de los padres, cuando la voz de los niños trae sospechas sobre la otra parte, es derivar el problema a los ámbitos que tengan capacidad y competencia para resolverlo. En su proceso de maduración emocional e intelectual, van construyendo el límite entre fantasía y verdad, pero también van interpretando el valor social de las verdades y los silencios, en una sociedad atravesada por relaciones de poder. Montessori menciona un caso de su experiencia, que sigue resultando interesante un siglo más tarde: "Tuve ocasión de conocer a un niño de cinco años que su madre había colocado provisionalmente en un colegio. La aya encargada del grupo de niños a que pertenecía aquél, estaba perfectamente adaptada a su misión y llena de admiración por el niño. Al cabo de cierto tiempo, éste se quejó a su madre de la aya, exponiendo gran número de quejas contra la misma, describiéndolas en forma excesiva. La madre se dirigió a la directora para obtener algunas informaciones y se presentaron pruebas luminosas de la extraordinaria afección que esta aya sentía por el niño, al que había colmado de atenciones cariñosas. La madre afrentó a su hijo, preguntándole los motivos de su mentira. 'No son mentiras, respondió el niño, pero yo no podía decir que la directora era la persona mala'. No fue por falta de valor que no quiso acusar a la directora, sino por cierto respeto a las conveniencias sociales. Mucho se podría escribir sobre las formas de adaptación al ambiente por medio de la astucia de que son capaces los niños" (Montessori, 1937: 254-255). El niño había dicho la verdad, su verdad, en el medio tono de las denuncias que no encuentran la brecha para salir a la luz. Como en Emma Zunz, el famoso cuento de Borges, "verdadero era el tono verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios" (Borges, 1960:65-66).

Tras estas disquisiciones sobre diferentes aspectos de la comunicación institucional, volvamos a poner el foco en los actos escolares, que constituyen una de las oportunidades más emblemáticas de la relación entre escuelas y comunidad. En ellos se puede apreciar la huella de intencionalidades del pasado, sobre la cual se inscriben nuevos significados no siempre congruentes. Se trata de un dispositivo poco frecuente en otras latitudes[4] pero característico del sistema educativo argentino: "El acto escolar fue tomando perfiles específicos que involucraron especialmente a la escuela y se hizo eco en fechas que adquirieron relevancia en el calendario oficial. Dichos actos, de corte patriótico, han jugado un importante papel en la biografía de las docentes entrevistadas y, sin duda, la imagen que nos conformamos tanto de otras culturas, como de la propia, está asociada con la historia, tal como se nos contó en la infancia. Muchos adultos llevan a cuestas una serie de historias repetidas y estereotipadas, vinculadas con las fechas patrias que, posiblemente, tengan su anclaje en la propia formación" (Varela, 2004: 119).

[4] En un libro dedicado a analizar los relatos nacionalistas que circulan por las escuelas, el prologuista se ve en la necesidad de advertir a desprevenidos lectores europeos sobre las tradiciones del norte y el sur de América, al referirse a "acontecimientos y prácticas escolares, como los juramentos a la bandera o la celebración de fiestas patrias. Este prologuista nunca ha tenido ocasión de asistir a esas tiernas escenas, que se repiten diariamente en países como Argentina o los Estados Unidos, de niños izando la bandera y cantando el himno nacional. Imaginadas desde la España de hoy, resultan bastante chocantes" (ÁlvarezJunco, 2007:15).

Unos años atrás, se apreciaba fuertes continuidades entre los actos escolares de principios del siglo XX y los de su final: "Actualmente, en muchas escuelas se continúa realizando estas ceremonias, en algunos casos incorporando cambios significativos respecto de los contenidos del discurso histórico (como, por ejemplo, versiones críticas sobre la conquista de América, o la celebración del 12 de octubre como un encuentro de los pueblos latinoamericanos). También se advierte una mayor flexibilización en cuanto a las normas protocolares con las que se organiza el acto (como, por ejemplo, alumnos que coordinan las actividades o que dirigen el discurso al conjunto reunido). Las modificaciones en los textos de las representaciones históricas, si bien tratan de adecuarse a los nuevos contenidos curriculares propuestos, mantienen 'naturalizado' el cronograma de fechas y efemérides. La repetición de las fechas y de un relato legendario se realiza mediante una representación del orden escolar similar al de la escuela de principios de siglo (formación frente a la bandera, himno, abanderados, discurso...). En ese marco, los enunciados curriculares sobre formas de enseñanza que valorizan la participación y la necesaria reciprocidad en el reconocimiento del lugar de los sujetos, maestro-alumno, no aparecen representados en los actos escolares como normas de comportamiento acordes con un nuevo orden social" (Amuchástegui, 1999: 125).

Al despuntar el nuevo siglo, proliferan los ensayos de renovación[5], con tintes especiales en el Nivel Inicial. Nidia explica la modalidad que ha adoptado su escuela: "La primera reunión que nosotros hacemos [con los padres], les decimos que los actos patrios son celebraciones en donde nosotros queremos que el niño incorpore todos los conceptos de la historia, pero que no los considere lejanos a toda la gente que ha formado parte de nuestra historia argentina, sino que los consideren como mamá y papá que han podido trabajar en su momento por un mundo mejor. Entonces es inculcarle los valores a través de las pequeñas cosas que hacen los papás con las seños, que es una manera de que ellos vayan aprendiendo, internalizando los conceptos. Y es que vienen los papás, hacen los talleres, arman las ornamentaciones, a veces conducen los actos y suceden cosas lindas. Por eso ponemos celebraciones patrias en familia". Cecilia describe los actos de su jardín como parte de una estrategia de visibilización del movimiento y relación con la comunidad barrial: "Había una modalidad en este jardín, que era que las celebraciones se hacían cortando la calle, para mostrar al barrio qué se hacía en jardín. Por ejemplo, la inauguración del jardín, el este día del niño, los aniversarios del jardín, los cierres de cada ciclo, los fines de año. Es verdad, el jardín era chiquito y adentro no se podía estar, pero más allá de esto, la calle era una calle no muy transitada y entonces... Por otra parte, era una decisión salir al barrio a mostrar lo que pasaba en este jardín". Leonor explica que, en su jardín, hay muchas celebraciones religiosas de la comunidad, así que reducen el festejo de las efemérides a una vez en el año, sólo en la sala de cinco años: "Una vez en el año, o el 17 de agosto o el 25 de mayo, sala de cinco arma algo. Lo hemos hecho en el salón de actos, todos disfrazados. Algo muy típico y terminamos con un juego con padres, comentando alguno de los contenidos de la fiesta. Algo así, simple". Las fiestas religiosas son semejantes, pero más frecuentes: "Estas también son con actividades con padres. Por ejemplo, la fecha de entrega de la Torá, se cita a los padres, los chicos les cantaron a los padres una canción alusiva. Armamos unos postres típicos, junto con padres, postres típicos de esas fiestas".

El lugar de los chicos y la tradición de que participen en representaciones alegóricas son objeto de debate en varias instituciones, con diferentes matices. Judith comenta que han decidido no preparar actos escolares en los cuales todos los chicos se disfracen y actúen, porque "no nos parece ponerlos a hacer ese tipo de cosas, si no nace naturalmente del deseo de ellos de hacerlo. No todos los chicos disfrutan de exponerse públicamente a

[5] Expuse mis ideas sobre los actos escolares en el artículo "La recurrente celebración de lo efímero" (Siede, 2007).

través del lenguaje artístico teatral. Por ahí les gusta más la música o les gusta más pintar o les gusta escuchar un cuento, pero no exponerse a hacer. Por ejemplo, en esta muestra que hacemos para la libertad, están los que les gusta tocar y tocan y están los que les gusta exponer fotografías y exponen fotografías y no todos tienen que hacer todo y lo mismo. Entonces, exponerlos en un escenario y que los papás estén expectantes de que sus hijos actúan y de que los otros chicos no quieran y que lo hagan nada más que para satisfacer el ego del padre no, no nos parece". Cecilia comenta que en su jardín tanto los docentes como las familias rechazaban que los chicos actuaran: "Acá estaba mal visto, yo sé que en otros lados no está mal visto, que es algo valorado y propiciado. Bueno, acá está mal visto. Porque las edades de los nenes con las que nosotros trabajábamos nos hacían asegurar que los nenes no disfrutaban de esto y que era un modo de exponerlos y de generarles un stress que no tenía que ver con el disfrute. Entonces no, en ningún momento nos planteábamos eso, en ninguno de los dos espacios. Sí, una vez, ya te digo, los papás armaron una obra de teatro para regalarles a los nenes y eso estuvo bueno".

En esta como en otras instancias de su devenir cotidiano, las escuelas oscilan entre mantener o interrumpir las tradiciones, conservarlas intactas o redefinirlas. En el relato de Liliana, el diseño de los actos escolares surge de la intención expresa de diferenciarse de su formato tradicional: "Nosotros, los educadores, también queremos romper con muchos chips que uno trae de la escuela tradicional. Entonces los hacemos siempre que tengan mucho significado para los chicos y para nosotros. Por ejemplo, en el jardín, para el 25 de mayo suele ser una fiesta donde armamos como un proyecto con una intencionalidad. Por ejemplo, si queremos festejar la participación, la organización, haciendo referencia a la participación que tuvo el pueblo en esa fiesta, entonces los chicos, cada sala, presenta... no un numerito ensayado para mostrar a los padres, sino un numerito como resultado de un trabajo que hicieron en la sala. Entonces ese día se invita a todas las familias. Por ejemplo, para el 25 de mayo, se arma en el SUM como si fuera una gran peña ¿no? Con mesas, con sillitas. La familia viene con el mate. Si es tradicional, traen, o pastelitos o tortas fritas o... Entonces se comparte la merienda y, mientras se va compartiendo la merienda, los chicos van mostrando lo que trabajaron en cada sala con ese proyecto. Suelen ser muy festivas, o sea, con bailes, con representaciones. A veces bailan los educadores, a veces se invita a hacer bailes tradicionales a los papás, pero se trata de que sea no el típico acto de la escuela, donde los chicos ensayan y muestran a los papás, sino una convocatoria, una fiesta, una celebración, donde compartimos lo que los chicos trabajaron durante ese proyecto".

Como podemos apreciar, hay muchas voces disonantes sobre lo que son y lo que pueden llegar a ser los actos escolares en el jardín. En la escena que analizamos, hubo un trato específico, bastante menos claro de lo que supone quien narra la escena. En el nivel del trato, uno de los problemas usuales es la terminología que se emplea. En la tarea docente, como en cualquier otro ámbito laboral, se maneja una "jerga" específica, que favorece la comunicación entre los usuarios habituales y deja fuera a los que no están iniciados en ella. Muchos de los ámbitos que no son propios resultan hostiles cuando uno se acerca a dialogar y encuentra interlocutores que prefieren mantener la jerga y excluir a los neófitos[6]. En esta escena, ¿es tan clara y universal la distinción entre "caracterización" y "disfraces"? Suelen aclararme que la primera sólo requiere uno o dos objetos alegóricos y los segundos implican el despliegue de todos los recursos disponibles, como el vestuario, el maquillaje, los accesorios, etc. No obstante, creo que se trata de una distinción operativa que circula en los jardines y tiene significado ambiguo o nulo para los padres. Por otra parte, más que

[6] Sucede cuando vamos al mecánico y no siempre acepta explicar en términos sencillos lo que sucede con nuestro auto, cuando vamos a la ferretería y se niegan a traducir nuestras descripciones en las denominaciones específicas de los productos que venden, cuando vamos a una guardia médica y encontramos un profesional que trata de mantener distancia hablando de modo que sólo lo pueda comprender un colega, entre muchos otros ejemplos posibles. Estos ejemplos de incomodidades cotidianas pueden ayudarnos a pensar lo que sienten las familias cuando los docentes les exigimos que se adecuen a una jerga que desconocen.

una distinción dicotómica, parece delinear una diferencia de grados, pues a un niño caracterizado con un objeto se le puede agregar otro y sigue siendo una caracterización, quizá se lo maquilla, pero no llega a ser disfraz, ¿en qué punto queda claro que los agregados dejan de ser una cosa y pasan a ser la otra? La disquisición puede parecer abstracta, pero intento recuperar las elucubraciones de un familiar que, en su casa y a partir de lo que lee en la nota del cuaderno, trata de elucidar qué esperan los docentes. Quizá cuando agrega una mantilla y un velo, o estira el vestido de una dama antigua y colorea sus mejillas, no está buscando transgredir una norma sino cumplir más acabadamente lo que supone se espera que haga, pero luego encontrará en el patio del jardín la mirada injuriosa de otros adultos. La ambigüedad del trato es el terreno propicio para que la comunicación resbale en interpretaciones múltiples y dispares.

Según se explica en el relato que analizamos, la intención de esta modalidad era intervenir en el contrato, pues apuntaba a modificar las expectativas de la comunidad sobre los actos escolares, es decir, sobre uno de los puntos de contacto más recurrentes entre escuela y comunidad. Se buscaba, entonces, conmover algo que tanto suscita debate entre los docentes como creencias y valoraciones de las familias. Discutiendo esta escena, una colega cordobesa mencionaba "la presión de los papás, que es una tradición, también. Hay muchas cosas que se mezclan acá. El hecho de que los niños participen, que se disfracen... Hablábamos del tema de los alquileres también: los papás que están esperando que uno les diga de qué se van a disfrazar para buscar el disfraz y alquilarlo y eso es lo que hace al acto". Por mi parte, entiendo y comparto la intención de aminorar el peso de los actos escolares, pero ¿podemos suponer que lo haremos livianamente, comunicando por nota una decisión tomada a comienzos de año? Quizá algunas comunidades aceptan el viraje, porque lo esperaban o porque tienen menor apego a las tradiciones escolares, pero vemos que no fue ese el caso. Puede haber un error, entonces, en tratar de resolver en el nivel del trato algo que corresponde al nivel del contrato. Es cierto que el contrato también se puede modificar y, de hecho, mencionamos que está en permanente construcción, pero amerita una estrategia más pulida, una deliberación más abarcativa y sostenida y, quizá, también una progresión menos exigente.

Al mismo tiempo, el relato sugiere que las desavenencias van más allá del contrato entre familias y jardines, pues compromete las relaciones de los grupos familiares entre sí. Este jardín no consideró suficientemente que la modificación propuesta afectaba aspectos del sustrato que no se corrigen por un mero trato, pues emergen bajo la forma de una protesta, de una transgresión o, como en este caso, de un error de interpretación. En comunidades más o menos cerradas, más o menos pequeñas al punto que los adultos que crían a los niños se conocen desde antes de encontrarse en la misma sala del jardín, los actos escolares suelen tener otras resonancias comunitarias. Podemos imaginar la sorna y la picardía escondida detrás de la frase que se cita: "si no tenían plata, hubiésemos hecho un fondo común para alquilar la ropa para todos. Es una lástima que no los hayan disfrazado". Podemos suponer, también, la airada indignación de las familias que, por cumplir con las limitaciones establecidas por el equipo docente, se vieron menoscabadas en estos "comentarios de arpía". Lo que estaba en juego en ese acto no eran sólo los contenidos de enseñanza ni el calendario escolar. Quizá no eran siquiera lo más importante que estaba en juego. En ese comentario emergen aspectos del sustrato sobre los cuales se asientan las intervenciones de algunos grupos familiares en este tipo de actividad. Sería bueno que el jardín contribuyera a formar una sociedad menos competitiva y más solidaria, menos atenta a las apariencias y más preocupada por las experiencias formativas de niñas y niños, pero ¿podemos suponer que lo hará livianamente, comunicando por nota una decisión tomada a comienzos de año?

Cuando lo que está en juego son contenidos relevantes del sustrato ideológico sobre el cual se asientan tratos y contratos, el trabajo de la escuela es políticamente más relevante y, al

mismo tiempo, más difícil, porque encontrará resistencias seguramente proporcionales al valor de lo que se busca modificar. En estos casos, no se trata sólo de mejorar la comunicación, sino de hallar estrategias específicas que permitan sumar adherentes para provocar cambios culturales, para torcer el rumbo de las representaciones consolidadas, para generar nuevos vínculos y experiencias formativas superadoras de lo que hemos heredado de las generaciones anteriores. Los actos escolares son una de las principales instancias en que el jardín "se muestra" a la comunidad. Muestra lo que es, lo que hace y lo que piensa. Si todo lo que el jardín es y hace es mera reproducción de lo que la comunidad acepta y avala, seguramente habrá menos fricciones, pero también menos transformación hacia una sociedad más justa y solidaria. En definitiva, la escena que analizamos sugiere la presencia de componentes oscuros que es relevante objetar y conmover en esa comunidad: un grado considerable de competencia y de instrumentación de niñas y niños en pos de posicionarse ante el resto. Es valioso y pertinente que el jardín quiera intervenir en el sustrato para modificarlo, pero no lo logrará sólo con "mejor comunicación", sino con sus propios recursos institucionales y pedagógicos de contrapunto de las representaciones sociales que circulan en su comunidad.

CAPÍTULO 6. LAS REGLAS DEL JUEGO

La cuestión de las regulaciones es, probablemente, la más irritativa y preocupante en el vínculo cotidiano entres familias y jardines. Éstos se quejan de que las familias incumplen las normas institucionales o apañan a sus hijos en transgresiones que deberían preocupar a los padres tanto como a los docentes. Las familias, por su parte, se preguntan por el sentido de las reglas institucionales cuyos fundamentos no siempre se explicitan, impugnan la excesiva rigidez de la escuela para con sus hijos o la conmiserada blandura con los hijos de los demás y cuestionan los "acuerdos institucionales". Se trata, claro está, de ejemplos tomados de variadas escuelas y no susceptibles de generalización, pero potentes para mostrar que el terreno de las normas entra día a día en disputa.[7]

¿Qué normas son justas y pertinentes para los procesos formativos de la primar infancia? ¿Por qué tiende a haber desavenencias entre las personas y entre las instituciones cuando se trata de definir las reglas? Lo que ocurre en el ámbito del jardín está teñido de los procesos sociales y culturales que han llevado al debilitamiento de las pautas de convivencia en la vida social y la pérdida de consensos básicos sobre algunas reglas de crianza que antes eran (o parecían) frecuentes en los hogares. Numerosas escenas cotidianas dan cuenta de la licuación de lo obvio: lo que para unos es tan evidente que no requiere argumentación, para otros puede ser sumamente objetable. Todos creemos jugar al mismo juego pero, al perder las reglas básicas, ya no sabemos cómo desarrollarlo.

@ *La varita mágica*[8]

> Mientras preparaba a su hija para llevarla al jardín, la pequeña le preguntó:
>
> -Mamá ¿puedo llevar la varita mágica al Jardín para jugar? Porque así puedo
>
> Mientras Laura continuaba con los infinitos porqués a favor de una respuesta positiva a su pedido, Susana empezó a pensar en que no sabía qué contestarle. No recordaba si en alguna reunión de padres Paula, la maestra de Laura, había aclarado algo al respecto. Más bien estaba en condiciones de asegurar que nunca se había comunicado ninguna indicación acerca de si los chicos podían o no concurrir al Jardín con juguetes propios. Pero sí recordaba que su amiga le había dicho "Dejá de meterte tanto entre Laura y su Jardín, que se las arregle ella". La indicación había sido formulada en relación con otros temas sobre

[7] En la ética, el derecho, la psicología y otras ciencias sociales, hay diferentes maneras de definir y diferenciar categorías como norma, regla o ley, según tradiciones teóricas muy variadas. En este caso, me permito usar esos términos de modo bastante laxo, pues nos distraería en demasía justificar por qué escojo uno u otro en cada caso.

[8] Esta escena proviene de una anécdota particular narrada oralmente por Mariela Helman y redactada por Guillermo Micó.

los cuales habían estado hablando, pero bien podía aplicarse a esta situación.

- Sí, hija, podés. Si cuando llegamos al Jardín no querés entrar con la varita, se la das a mami y yo la traigo de vuelta a casa-. Le abrochó el último botón del delantal a cuadritos, le enrolló un poco más los rulos oscuros a su hija, le pidió “un beso con abrazo” y partieron.

La mañana estaba espléndida. Sol y un poquito de frío, el invierno ideal. Cuando se despidieron en la puerta del jardín, ninguna de las dos se acordó de la conversación sobre la varita. Se habían distraído con la charla de la caminata y tres cuadras antes de llegar se encontraron con Matías y su mamá, que bombardeó a Susana con preguntas personales, mientras Laura, y Matías se adelantaron un poquito.

De vuelta en su casa. Susana volvió a acordarse de la presencia de la varita en la sala. Pero la imagen de Matías con su autito preferido en la mano, y otros juguetes con que vio a varios nenes que entraban al patio, la tranquilizó. Pensó que las maestras dejaban que los chicos llevaran sus chiches preferidos.
Susana llegó, como siempre, varios minutos antes del horario de la salida. A través del alambrado que separa el patio de la vereda, vio a Laura, varita mágica en mano, en el tope del tobogán, dispuesta a deslizarse hacia la arena. También vio que Raúl tiraba del extremo de la varita justo en el momento en que Laura se soltaba para caer tobogán a bajo. Por supuesto, se deslizó llorando y con media varita. Allá arriba, Raúl blandía la otra mitad y mostraba una sonrisa preocupada, porque estaba viendo que Laura se dirigía hasta donde estaba su maestra, diciéndole con voz entrecortada: -Seña, otra vez mirá, Raúl me desarmó la varita otra vez.
-Bueno, no llores Laura -intentaba tranquilizarla Paula-, traela que yo la armo de nuevo.
Pero no la convenció. Laura siguió hasta el alambrado para contar le lo mismo a su mamá.
Susana le contestó:
- Laura, bueno, ya te dije, la hubieses guardado y listo. La maestra agregó:
- Eso es lo que yo te dije antes, todo el tiempo Laura, que la guardaras.

En los talleres con docentes, la primera pregunta que aparece en torno a esta escena es si existía una norma sobre los juguetes. Si releemos la escena, advertiremos que eso nunca queda claro. Esa madre, ¿transgrede una norma? ¿Desconoce una norma que debería conocer? ¿Se alía con su hija en desmedro de la organización cotidiana del jardín? Muchas docentes expresan su empatía con esa maestra a la cual "una mamá desconsiderada dificultades para decir *no* cuando el niño pide lo que no se puede. Las maestras de nivel inicial comentan que, durante la mañana, a muchos chicos los llevan al jardín sin cambiar, pidiendo que lo hagan en la institución porque no se los pudo 'cambiar en casa'. Los chicos ofrecen y ofrecieron resistencia a una cantidad de requerimientos: peinarse, sacarse los piojos, cortarse las uñas, lavarse los dientes, cortarse el pelo, usar medias o calzados (cada vez más reemplazados por zuecos u ojotas), etc." (Calmels, 2013: 69-70). En este sentido, la crianza es una tarea agotadora y no siempre los familiares asumen el costo o toleran el desgaste cotidiano que ella implica. Más aún cuando la tarea del hogar no es la única que realizan y, tanto hombres como mujeres, salen a trabajar fuera del hogar y retornan cansados a afrontar sus responsabilidades domésticas.

Tradicionalmente, las escuelas miraban con recelo y conmiseración a los hijos de padres separados, un rasgo de la vida doméstica al que se atribuía el origen de todos los males en la vida de cada niño. *Judith,* en cambio, observa que las desavenencias parentales pueden darse en parejas separadas o no: "puede haber diversidad de opiniones en el interior de la pareja, aunque no esté separada, y es muy común que eso pase. Que uno dice 'él no le pone límites, yo sí', 'él piensa que es natural y yo pienso que no', 'él lo deja hacer estas cosas y a mí no me gusta que las haga'. O sea, no necesariamente es porque están separados. Pero, bueno, se puede agudizar cuando está separada la pareja, se puede agudizar y puede ser usado como excusa para la pelea interna entre ellos dos, pero no necesariamente tiene que ver con la separación". En la trayectoria de la pareja, hay distintas instancias que requieren negociación y búsqueda de acuerdos. Uno de ellos es la crianza

de los hijos y, ante las tensiones que ello origina, algunas parejas se disuelven. Otras no lo hacen, pero mantienen abiertas sus discrepancias y tropiezan con ellas recurrentemente, lo cual suele deparar escenas desagradables para los hijos de una pareja. También hay casos en que buscan que el jardín funcione como árbitro o que le comunique al otro cónyuge la idea que uno no logra imponer.

La cuestión de los límites exige también una delimitación de responsabilidades, que pueden confundirse en comunidades de intensa vida social o en localidades de menor tamaño. Los vínculos interpersonales extraescolares, entre docentes y familias, pueden tender a informalizar las normas y desdibujar las responsabilidades. Lo menciona *Leonor* con respecto a su comunidad: "lo comunitario, a veces, hace que algunas normas cueste sostenerlas. 'Porque además te veo en el club y después somos amigos y mis hijos son amigos de los tuyos' y todo lo que tiene que ver con formalizar las normas, ahí se nos complica porque somos comunidad. Y con mucho carácter también social entonces 'ay, ¿no lo puedo dejar un ratito más, porque en realidad después...?' 'No, porque el horario termina a tal hora'. 'Ay, pero vos sabés, estoy complicada...'. Esa es una de las dificultades que tenemos nosotros como equipo de trabajo, de poder decir 'bueno, hasta aquí'.

A mi modo de ver, el conflicto central de la escena que analizamos gira en torno a las reglas y, en particular, al pasaje de un contexto regulativo familiar a uno público en el jardín. Diferentes ámbitos de convivencia admiten regulaciones disímiles; -por lo que el pasaje de uno a otro ámbito implica también el recambio de una trama regulatoria por otra. *Nancy* menciona con cierta sorpresa algunos rasgos del trato cotidiano entre adultos y niños en los grupos familiares: "en esto de las brechas generacionales, yo noto que, a veces, por ejemplo, los papás tratan a los nenes así de 'che, boludo', una cosa así, como si fuese que es un hermano... Y bueno, los chicos copian la misma manera de hablar y la llevan al jardín, pero no lo dicen como insultando". Algunas escenas en que los docentes ven la interacción de los chicos con sus grupos familiares llevan a pensar que lo que ocurre en el jardín es resultado de lo que ocurre (y lo que no ocurre) en las casas. Así lo narra *Judith:* "Hay familias que son de poner límites de manera un poquito más consistente y familias que son más laxas, más lábiles y en los cumpleaños, sobre todo, ahí es donde las familias pueden visualizar quiénes son los padres, qué ponen y qué no ponen y con razón, entonces, después, en el jardín, la maestra dice que el grupo... que fulanito pega, menganito se fue con una mordida y, bueno, ya me doy cuenta por qué pasa, porque los padres no le ponen nunca un límite". Nancy relata una escena entre maestras y familias que da cuenta de la escasa confianza sobre la sinceridad y la integridad de los padres en torno a los límites: "la otra vez, cuando fue la jornada esta 'familias, escuela y comunidad', justamente yo les dije a las maestras de sala de tres. Había un documento sobre límites, entonces les dije: 'bueno, me parece que podrían trabajar esto con las familias, para ver qué pasa'. Entonces después les pregunté cómo les había ido y me dicen: 'bien, los padres reconocen, pero me parece que me mienten un poco, porque ellos dicen que les ponen los límites en la casa, pero después acá no se nota eso, los chicos hacen lo que quieren, me parece que me están mintiendo'. ¿Mienten esos padres o la maestra supone que lo aprendido en un ámbito se trasladará mecánicamente a otros? ¿Mienten las familias o el jardín toma el cumplimiento de límites por parte de los chicos como un requisito previo de su trabajo? ¿Aceptaría la maestra que se dudara de su sinceridad si ella planteara que trabaja sobre las reglas de convivencia y luego los padres evaluaran que ese aprendizaje no se traslada a las casas?

Cada ámbito tiene sus reglas y, como vemos, lo que se aprende en uno de ellos puede resultar desubicado en otro contexto. Niños y adultos aprendemos a cambiar el código regulatorio cuando transitamos de un espacio a otro. Ese cambio de las "reglas del juego" requiere una plasticidad subjetiva que no todos poseen, pero que se puede entrenar en cierto tiempo. Lo que históricamente se ha llamado "adaptación", en el Nivel Inicial, alude básicamente al trabajo sobre esa cualidad subjetiva de transitar entre contextos regulativos

diferentes, adoptando el código de convivencia y la distribución de roles que rigen en cada uno de ellos (como lo hemos analizado en el capítulo 4). Tradicionalmente, se ha enfatizado la necesidad de que los niños y las niñas "se adapten" y, aunque hoy está cuestionada esa denominación por el carácter unidireccional que a veces se le ha atribuido, cada vez queda más claro que muchos adultos tampoco dan muestras de versatilidad en las relaciones entre familias y jardines, por lo que también se requiere un trabajo centrado en ellos.

La vida cotidiana de los adultos (docentes y familiares) suele incluir numerosos pasajes por ámbitos de regulación diferenciada, lugares que no se rigen por las mismas pautas de convivencia que otros: no se usan los mismos códigos en el trabajo, en la cancha de fútbol, en el transporte público, en un local comercial, etc.[9]

Lo que es usual y esperable en un ámbito puede resultar agresivo o escandaloso en otro. Muchos de los conflictos cotidianos en esos espacios de relación echan raíces en la escasa versatilidad de quienes transitan de uno a otro y en la poca paciencia de algunos expertos para tolerar los errores de los novatos. Ni los grupos familiares comprenden, adoptan y recuerdan fácilmente las "reglas del juego" en el jardín, ni los equipos docentes tienen en cuenta que los ingresantes están incorporando paulatinamente un nuevo código, un nuevo lenguaje regulativo, que suele ser más intrincado de lo que piensan quienes lo conocen hace mucho tiempo.

Algunas instituciones comunican sus normas en las primeras semanas de clase, por vía oral o escrita, y tienen la fantasía de que serán rápidamente interpretadas e incorporadas, lo cual excluye la noción de proceso de aprendizaje. Cuando hablamos de un "código regulativo", estamos aludiendo a un lenguaje de signos, que requiere tiempo de comprensión y apropiación. Si alguien nos expusiera los caracteres del alfabeto hebreo y luego nos invitara a leer y escribir con ellos, le reprocharíamos su ansiosa ingenuidad, por una expectativa básica de proceso de aprendizaje. Sin embargo, las normas suelen barrer con todos nuestros recaudos pedagógicos y, desde las instituciones educativas, las suponemos claras, sencillas y fácilmente aprehensibles, al punto de criticar en la segunda semana a los grupos familiares que no las respetan.

Las contradicciones regulativas entre jardines y familia se tornan comprensibles al considerar que la convivencia social está atravesada por una gran variedad de pautas y reglas de diversa índole, que demarcan lo correcto y lo incorrecto, desde fundamentos dispares. En la sociedad argentina contemporánea, buena parte de ese enjambre normativo se ha debilitado y ha adquirido una ambigüedad en la que trastabillan muchas de las buenas intenciones de diferentes actores. Podemos mencionar al menos cuatro niveles normativos que tiñen la relación entre familias y jardines: principios morales, legislación vigente en el estado de derecho, reglas institucionales y reglas contextuales.

Por un lado, ha*y principios morales,* supuestamente generales, pero no necesariamente extendidos con igual grado de comprensión a las prácticas sociales de los grupos y las personas que circulan por el espacio público. Un ejemplo de estos principios es "no mentir" o "decir la verdad". Dentro o fuera de las prescripciones religiosas que juzgan lo pecaminoso, en tradiciones teóricas como el kantismo o en cosmovisiones antiguas de los pueblos americanos[10], aparecen diferentes versiones de este principio, que emerge en las expectativas de las relaciones interpersonales (entre amigos, entre vecinos, entre colegas, etc.) e institucionales (se espera que uno no mienta cuando alega haber estado enfermo para justificar una ausencia, por ejemplo). Principios morales de este tenor subyacen en la comunicación entre familias y jardines, aunque no siempre se expresan en palabras, sino que integran un contrato obvio (como hemos mencionado en el capítulo 5). Sin embargo,

[9] Por ejemplo, no se palpa de armas a quien ingresa a una verdulería como sí se hace en una cancha o no nos ubicamos a pocos centímetros del cuerpo de un compañero de trabajo como sí lo hacemos en un colectivo repleto.

[10] El lema quechua "ama quilla, ama shua, ama llulla" se traduce usualmente como "no mentir, no robar y no ser holgazán

más de una vez se transigen por motivos que la parte interesada considera plausibles. En uno y otro contexto, chicos y chicas observan y aprenden que las pautas éticas suelen ajustarse a las necesidades e intereses de quien las interpreta en cada circunstancia: mentir para cuidar, mentir para evitar un dolor o evitarse problemas, mentir para lograr un bien, etc. Ni el rigor kantiano ni el halo pecaminoso de las tradiciones religiosas tienen hoy la fuerza admonitoria de antaño. Sólo en casos extremos y, generalmente, cuando es posible atribuirla a otros, la transgresión a estos principios se torna escandalosa y recibe el repudio social.

Por lo tanto, un primer problema normativo que tiñe la cotidianeidad institucional es que los principios morales no siempre funcionan como horizonte compartido de las conductas sociales y, por el contrario, suelen ajustarse al gusto y las necesidades de uso de quienes los invocan. Es lo que Gilles Lipovetsky llama "ética indolora" (Lipovetsky, 1994), que incluye tanto el alejamiento de un deber omnímodo y sin sentido como el distanciamiento de criterios éticos que sí cabría mantener vivos, pero exigen un esfuerzo de cumplimiento ajeno a las liviandades contemporáneas. En este sentido, los criterios morales sufren transformaciones en el tiempo, que las instituciones y los grupos sociales incorporan de modo disrítmico: la escuela algunas veces conserva pautas que la sociedad ha desechado hace tiempo y otras avanza un paso delante de los cambios culturales. Por ejemplo, en junio de 2000, una familia fue denunciada por la escuela por llevar a una niña de nueve años, que había reprobado una asignatura, con un cartel en la espalda que decía: "soy burra". No caben dudas de que la escuela operó justamente para evitar una situación de maltrato, pero ¿dónde había aprendido esa familia que a los niños poco esforzados se los sanciona con el mote de "burros" y que "la letra con sangre entra"? En la misma escuela que, unas décadas después, se escandalizaría por esos actos. Si una institución ha incluido en su larga trayectoria una considerable dosis de discursos machistas, xenófobos y estigmatizantes, ¿puede rasgar sus vestiduras al ver el retoño de aquellas enseñanzas en la voz de sus ex alumnos que ahora vuelven como padres y madres de familia.

En segundo lugar, hay *legislación vigente en el estado de derecho,* desde la Constitución Nacional hasta la normativa jurisdiccional que regula el funcionamiento de las escuelas (el diseño curricular, el estatuto docente, el reglamento de escuelas, etc.). Las leyes públicas demarcan y tipifican nítidamente lo permitido y lo prohibido, en torno a la materia que regulan. Sin embargo, la cultura política argentina muestra un escaso grado de apego a la legalidad y, por el contrario, una búsqueda recurrente de atajos que permitan evitar los sinsabores del acatamiento. Carlos Nino (2005) caracterizó comportamientos típicos de la cotidianeidad argentina, en que la sociedad tanto elude la ley como la posibilidad de cooperar en función de satisfacer necesidades comunes o encontrar acuerdos de convivencia. Según Nino, rasgos de lo que denominó "anomia boba" pueden rastrearse en diferentes momentos de la historia local y contribuyen a explicar las dificultades del país para desarrollar sus potencialidades.

Un ejemplo cotidiano en las instituciones es la liviandad con que se transgreden leyes de tránsito en el momento de entrada y salida del resto de los transeúntes. Pero, si ese ejemplo es atribuible a las familias, no faltan otros que circulan por dentro de las salas, en los vericuetos de las decisiones institucionales que usan la ley en beneficio propio y la ignoran u ocultan cuando resulta más cómodo.[11] Operar sobre esa cultura política de la transgresión es un desafío pedagógico de envergadura, que amerita un trabajo prolongado y constante sobre las propias prácticas y las de los grupos familiares, pero que difícilmente pueda asentarse en la culpabilización descarnada de "estas familias" como si hubieran desarrollado sus prácticas por fuera de un contexto histórico determinado.

En tercer lugar, podemos ubicar a las *reglas institucionales,* que un esfuerzo eufemístico

[11] Por ejemplo, podemos apreciar las disparidades del acatamiento a la prohibición de fumar en las escuelas, si los miembros del equipo directivo tienen ese hábito o no. Los docentes vemos cotidianamente que muchas normas legales se flexibilizan cuando la escuela lo considera conveniente y se exigen taxativamente cuando su cumplimiento corresponde a terceros.

extendido en las escuelas lleva a denominar "acuerdos". Esta identificación de las "reglas" con los "acuerdos" es objetable por una doble vía. Por un lado, no parece legítimo llamar "acuerdo" a los enunciados que no surgen del consenso o de la libre confluencia argumentativa de todas las partes interesadas: algunas familias se sienten violentadas cuando la escuela les pide que firmen en el cuaderno de comunicaciones, de un día para el otro, los "acuerdos" institucionales... Por otra parte, cabe preguntarse si efectivamente esas reglas deberían surgir de acuerdos o si tienen potestad las autoridades de la escuela para fijar reglas operativas dentro de la institución. Esto no excluye que haya instancias de participación para deliberar sobre aspectos puntuales, pero toda institución establece reglas que surgen de la lectura cotidiana que las autoridades realizan sobre el funcionamiento y las necesidades de la organización institucional. Cuando la directora del Jardín toma una decisión, establece una regla que comunica a toda la comunidad educativa, pero no resulta adecuado llamarla "acuerdo". ¿Es autoritario establecer reglas? Lo sería si la decisión careciera de fundamento o se negara el derecho a crítica a quienes se vean afectados por ellas, pero es simple ejercicio de autoridad democrática el formular reglas operativas que pueden ir modificándose o puliéndose en la medida que la práctica plantee desajustes o nuevos desafíos. Un problema alarmante en nuestras instituciones educativas es el pasaje de prácticas autoritarias a la riesgosa parálisis de los equipos directivos cuando se trata de establecer reglas de funcionamiento institucional. El temor a recibir el mote de "autoritarios" detiene a muchos directivos y deja a la intemperie cuestiones irresueltas de la cotidianeidad institucional. *Judith* y *Liliana* ofrecen interesantes ejemplos de lo que ocurre en dos instituciones muy diferentes con un mismo tema: el uniforme. Cuenta *Judith:* "Hay un uniforme muy laxo: pueden venir con remeras azules y grises con el logo del colegio que lo pueden pegar en cualquier remera gris o azul. Si fuera por nosotros, erradicaríamos los uniformes, porque no queremos uniformar a los chicos. Así como nuestra propuesta va hacia la heterogeneidad y no a la homogeneización de los chicos, nos parece que el uniforme uniforma y no queremos uniformarlos, pero sabemos que sería para los padres un trastorno a la mañana infernal y esto es lo que nos está frenando, porque, así como les cuesta hacerlos desayunar. El uniforme es por la parte de arriba; abajo pueden venir con lo que quieran, dentro de lo que es cómodo para poder jugar: un jogging, un jean, un short, lo que quieras para que vos tengas la posibilidad de jugar y mancharte y que eso no te genere a vos ningún stress, ni ningún problema después cuando llegues a casa. Y se pelean por si se ponen calzas rosas, azul, violeta, verde

Las nenas, sobre todo ¿no? Y alguna que otras a veces no vienen con la remera, viene con otra cosa, y las madres te dicen ‘¿por qué les permiten?' 'Porque para nosotros no es que sea un valor tan importante que venga con uniforme, lo hacemos para evitar que ustedes tengan discusiones matinales'. 'Sí, pero yo con la mía me peleo todos los días para que se ponga la ropa del colegio y si ve que la otra viene de violeta y rosa, y ella también quiere... 'No, tenés razón'. A nosotros nos genera un conflicto ser un poco laxos con ese tema, porque no estamos convencidos nosotros. Pero a la larga yo creo que vamos a tender a que se peleen en casa y aprendan a convivir con eso y generen ellos recursos y estrategias para que a la noche elijan la ropa y, mientras sea cómoda y la puedan usar para potrear, que vengan con la ropa que quieran". *Liliana,* por su parte, lo reconoce como una cuestión que genera fricciones desde hace tiempo: "hay un tema que lo vienen reclamando desde que la escuela está. La escuela, por tener un proyecto de educación popular, justamente, decidió romper con algunos ritos escolares, para presentar una escuela diferente, que atraiga más a los chicos, con romper con esas cosas de la escuela que los chicos no quieren. Una de las cosas que no tiene la escuela es, por ejemplo, uniforme o delantal. Los chicos van y nosotros vamos así, vestidos como uno va normalmente por la vida. Eso, hasta el día de hoy, sigue generando algún tipo de cuestionamiento en los padres. Ellos dicen '¿por qué no tienen un uniforme? Porque, cuando salimos de paseo -dicen-, vamos al centro y no se nota que los chicos son de esta escuela. Nosotros vemos chicos de otro grupo que se... se... uno se da

cuenta que es de tal escuela por el uniforme, por el guardapolvo' o 'es más fácil de ubicarlos a los chicos cuando vamos de paseo, están todos vestiditos iguales'. Bueno, cuando nosotros les damos el fundamento, y.… lo terminan aceptando, porque no les queda otra. Si quieren mandar a los chicos ahí lo terminan aceptando".

Finalmente, aunque no menos relevantes, podemos llamar *reglas contextuales* a aquellas establecidas dentro de la escuela, que no comparten la extensión ni la estabilidad de las reglas institucionales. No todas las decisiones deben resonar de modo homogéneo en todo el jardín, ni deben fijarse sin plazo de finalización. Muchas reglas útiles para una sala en un año particular pueden no serlo para otras o dejar de serlo al siguiente para la misma sala o para el mismo grupo. *Judith* comenta que la cuestión de los juguetes es objeto de revisiones permanentes y debe adecuarse a los rasgos de cada grupo: "¿Se puede traer juguetes al jardín? ¿Por qué no? Siempre y cuando no sea la playstation, que te salió carísima y que, si se llega a romper, te va a agarrar un malestar muy grande. Tampoco sirve para mucho acá en la escuela, cuando tenemos tantas otras cosas para compartir interesantes. Y no cosas así de chiquititas que, si se pierden, después es imposible encontrarlas. O sea, acordamos con las familias que, dentro de cada sala, se va a negociar la cantidad y la calidad de los elementos que se pueden traer y en qué momento se van a poder usar. No lo hacemos para todos igual, porque no es lo mismo un chico de dos que un chico de cinco. No en todos los grupos todos los años pasa lo mismo".

En este tipo de regulaciones, hay posiciones muy diferentes en cada institución[12]. Comenta *Leonor* que, en su jardín, la regla es "no traer chiches al jardín de casa, y es una lucha: 'no lo que pasa es que no quería venir si no venía con el soldadito y después...' Porque trae los temas de 'te presto, no me prestaste', 'me lo olvidé en el patio y después, cuando volví, vino la otra sala y se lo llevó' Y el nene llora y cuando viene la mamá dice '¿Cómo puede ser que esté perdido el soldadito?' Entonces, 'por favor, no traigan más los soldaditos, ni pelotas, ni cochecitos'. Aparte también sostener que los juegos se sociabilizan, que el jardín provee de juegos, que los juegos para jugar son de acá y para todos".

El jardín de *Judith,* en cambio, incluye las voces y opiniones de chicos y familias para tomar este tipo de decisiones: "A veces nace primero de la discusión con el grupo y con los chicos y después se transmite a la familia: 'nos hemos puesto de acuerdo con los chicos que vamos a hacer esto'. En una reunión de padres se consensua, como para que todos tengamos esto que con los chicos negociamos. Estamos todos de acuerdo cuando vienen dejan todo en el locker que tienen y lo van a sacar cuando van al patio. Esto ya es una regla que ese grupo instituyó. Pero el de al lado, a lo mejor, puede usarlo en el momento del juego inicial, porque traen juguetes que los incluyen en los juegos de una manera armónica, y otros que no, porque lo que traen es para jugar en el patio y no propicia un buen juego o una buena convivencia dentro de la sala. Son normas que se van construyendo al interior de cada grupo".

Estas reglas contextuales, necesariamente más livianas y flexibles que las reseñadas más arriba, guardan un considerable potencial pedagógico, en tanto son las que más fácilmente pueden delegarse en los alumnos, como parte de su educación en la ciudadanía. Si hay que decidir qué hacer con los juguetes en la sala de tres años, ¿no pueden deliberar chicos y chicas sobre las ventajas y desventajas de una u otra decisión? ¿No será útil a su formación como sujetos políticos el participar de una discusión sobre la regla más justa posible? Considero que ese es el camino más adecuado para que, desde la primera infancia, niñas y niños comiencen a construir una actitud de comprensión y adhesión crítica a los marcos

[12] Andrea Fernández relata una interesante experiencia de investigación con niños de Jardín Maternal, en la cual se les pidió que llevaran juguetes de sus casas: "enmarcando la propuesta y asegurando determinadas condiciones (por ejemplo, que todos hayan llevado un elemento del hogar, que haya adultos disponibles para jugar y ayudar a resolver situaciones o conflictos), es posible la entrada de juegos que pertenecen a los escenarios familiares" (Fernández, 2008: 85-86’

regulatorios que atraviesan sus ámbitos cotidianos. Deliberar sobre las razones de una regla los conducirá a suponer que hay razones que sustentan otras y a exigir argumentos cada vez que se les reclame su cumplimiento. La única condición para que esa deliberación sea formativa es que la institución se comprometa a respetar efectivamente lo que el grupo defina, sin que esté preestablecido por docentes y directivos. Asimismo, es conveniente que, en este proceso de aprendizaje ciudadano, los acuerdos tengan plazos de vencimiento acotados, de modo tal que puedan ser revisados a la brevedad. Las primeras oportunidades en que niñas y niños establecen reglas, suelen producir enunciados muy restrictivos y exigentes. Sólo la práctica recurrente de la deliberación legislativa les permitirá hallar respuestas prudentes y flexibles a sus necesidades grupales. Del mismo modo, sólo la exploración persistente de las reglas contextuales, por parte de los equipos docentes, permitirá encontrar respuestas más creativas a problemáticas que a veces se agotan en la prohibición.

En la escena que analizamos, lo que Laura develó, con su inocente pregunta sobre la posibilidad de llevar juguetes al jardín, es la frágil y precaria resolución de las regulaciones que existía en ese jardín, del que nunca nos enteramos cuál era la regla existente. Ante la duda, la mamá de Laura actuó como lo hacen muchos sujetos que transitan un marco regulatorio desconocido: se acopló a los hábitos predominantes[13]. "Lo que se hace habitualmente" es tomado como prueba concluyente de "lo que hay que hacer" y lo usual adquiere carácter prescriptivo. En consecuencia, se desmorona estrepitosamente el armazón regulatorio que intenta torcer lo usual para llevarlo hacia lo deseable.

Me detengo, finalmente, en el cansado rezongo de la maestra de Laura al terminar la escena que analizamos: "Eso es lo que yo dije antes, todo el tiempo Laura, que la guardaras;'. Esa colega despide la jornada con el fastidio de quien se siente estafado por las circunstancias. Parece decir (y decirse) que esto no debería ser parte de su actividad cotidiana. Lo aceptemos o no, el trabajo pedagógico con las reglas de convivencia no sólo es indispensable para llevar a cabo la tarea de enseñar, sino que forma parte del núcleo duro de esa tarea. Cuando termina el año y cada maestra cierra el largo proceso desarrollado con su grupo de alumnas y alumnos, no imagina que nunca más volverá a enseñar las mismas cosas. Por el contrario, sabe que, al año siguiente, desandará sus pasos y empezará a recorrerlos nuevamente con otro grupo. Con las normas, en cambio, hay menos consideraciones: algunos esperan que se acepten y cumplan rápidamente, algunos sueñan con no tener que volver sobre ellas, algunos imaginan unos grupos familiares que llegarán al jardín sin problemas regulatorios en el ámbito doméstico. Todos ellos ven con fastidio que sus fantasías se diluyen una y otra vez contra el muro de la realidad. Pocos docentes asumen que ese es su trabajo y que, a través de él, realizan un aposte sustantivo para mejorar el mundo. Educar en reglas de juego más inclusivas, justas y democráticas es un desafío permanente para garantizar que sigamos jugando el juego de la vida en sociedad.

[13] Por ejemplo, cuando una persona trata de interpretar cómo comprar en una tienda de grandes dimensiones o dónde ubicarse en un aeropuerto desconocido: pregunta a quien encuentra o mira lo que hacen los demás y se acopla a sus movimientos